Año XXVIII Nº 428—Tomo XXVII BUENOS AIRES, AGOSTO 31 DE 1908 Serie 2ª—Nº 48

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN

ÓRGANO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Reminiscencias de un maestro

(Don Salvador Díez Mori, fallecido el día 3 del corriente, fué un obrero animoso de la educación. Murió viejo y no alcanzó el desahogo y la comodidad á que tienen derecho en su vejez los trabajadores honrados. Y Díez Mori fué durante toda su vida un trabajador honrado. Con Timoteo Fantova, Nicomedes Antelo, Alarcón, Santa Olalla y Espinosa—nombres que casi pertenecen al Buenos Aires antiguo—contribuyó al desarrollo de la educación primaria, desde cuyos puestos menos visibles llegó hasta ocupar el cargo de secretario general del Consejo. Este solo hecho prueba su energía y su pertinacia de hombre fuerte. Como muchos extranjeros, dejó de serlo entre nosotros, debido al ahinco con que se asoció á la obra del progreso argentino, en comienzos entonces; y ahora su apellido se pronuncia sin distingos de nacionalidad, unificado por la gratitud y el respeto, á todos aquellos hijos de la patria, silenciosos y humildes que vivieron para ella en un contínuo afán de adelanto. Publicó algunos libros de texto que tuvieron boga en su época, y en otro tiempo fué redactor de EL MONITOR. Rendimos, pues, homenaje al compañero que desaparece é invocamos un recuerdo para su memoria y una buena palabra para su tumba. Como en las frases latinas de los epitafios arcáicos, suplicamos al caminante que se detenga ante el sepulcro que clausura una vida respetable y virtuosa).

I

Lejos están ya aquellos tiempos en que las escuelas de la hermosa capital argentina tenían por escenario locales inadecuados, sin luz, sin ventilación suficiente, sin espacio capaz para contener el número de alumnos que concurría á las clases. Salas estrechas con una sola puerta, cuyos techos apenas se elevaban tres y medio metros, ó cuando más cuatro, gabinetes reducidos, cuartos microscópicos y patios más ó menos ámplios, eran los lugares donde se hallaban instalados nuestros colegios primarios. Algunos pro-

pietarios permitían la demolición de tabiques y arreglos de pisos y cielorasos á condición de reponerlos cuando se desalojase la casa; otros prohibían terminantemente el derribo de paredes y la abertura de ventanas que dejaran entrar el aire á las habitaciones.

He regenteado una escuela elemental de doscientos treinta niños, durante muchos años, aspirando miasmas originados por la vecindad de un inmundo bodegón y por la respiración de tantas criaturas que ocupaban una superficie de ciento veinticinco metros cuadrados. A cada momento les hacía salir á los patios á fin de que absorbiesen sus pulmones el ambiente vivificador.

Y si á esta falta de recintos espaciosos agregamos un mobiliario viejísimo, antihigiénico, nada estético, tendremos un cuadro de lo que eran aquellos salones destinados á cátedras de educación.

Nada diré del personal docente: á más de escasísimo, no brillaba por sus conocimientos. ¿Cuántos empleados cooperaban conmigo al despertamiento de inteligencias embrionarias? Solamente dos: un subpreceptor y un ayudante; después se aumentó con un celador más, y ¡los escolares pasaban de doscientos, asistencia media!

Tal estado de cosas no podía durar so pena de retroceder á épocas muy atrasadas.

Hombres como Sarmiento, sabio propagandista de la ilustración argentina, escribía obras y folletos inspirados en el más puro patriotismo: su ideal era difundir la instrucción primaria por todos los ámbitos de la República; pero no poseía un genio paciente, las contrariedades le exaltaban, y en una hora desbarataba los trabajos de meses y aún de años. Su paso por la Dirección de Escuelas no produjo los resultados que todos esperábamos de una intelectualidad de primer orden.

Su sucesor, doctor Benjamín Zorrilla, más práctico que teórico, empezó por organizar las oficinas del Consejo, procurando hacer economías que no estuviesen reñidas con el buen servicio; trató de mejorar el menaje escolar, aunque con parsimonia; estimuló á los maestros confiándoles cargos ho-

noríficos, que figuraron después en los presupuestos, una vez sancionada la Ley de Educación.

Zorrilla notó inmediatamente lo que obstaculizaba el progreso de la rama gubernamental que dirigía: se necesitaban preceptores idóneos y edificios *ad-hoc*.

Para ir preparando los primeros, encomendó á varios jóvenes normalistas la regencia de clases; instituyó las Conferencias doctrinales y prácticas entre los educadores, y llamó á la Inspección á los que se habían distinguido como pedagogos.

Respecto al otro extremo, empuñó *una varita de virtudes*, y á sus golpes fueron surgiendo espléndidos palacios que asombraron á aquellas generaciones; quiso dignificar el magisterio, y consideró que contribuirían á ese objeto las regias moradas destinadas á pobres educandos.

Hoy vivimos en otra atmósfera.

La educación avanzará sin detenerse; pero no olvidemos á los que iniciaron los grandes impulsos, promotores de nuestro estado actual.

Dicen algunos: no cabe duda, mucho debemos al doctor Zorrilla como administrador del tesoro escolar, empleándolo con tino en la edificación de locales superiores á las casas alquiladas; es de lamentar, empero, no haya columbrado el desenvolvimiento de nuestra gran ciudad, las exigencias de un porvenir no lejano. ¿Por qué lo gastado en supérfluo ornato interior, y especialmente en el exterior, no se aplicó á la adquisición de extensos terrenos? Entonces éstos se apreciaban moderadamente y era fácil conseguir su propiedad, y tendríamos hoy huertas de recreo, jardines vistosos con plantas aromáticas, patios dilatados con galerías cubiertas anexos á los salones de estudio.

Cierto es, agregan, que los edificios alquilados antaño no ofrecían comodidad alguna para las clases; pero, en cambio, muchos de ellos tenían fondos cultivados, vastos espacios donde los niños improvisaban sus juegos deleitándose con ejercicios físicos que fortalecían su materia. Ogaño poseemos cómodas é higiénicas salas, bien ventiladas, que reciben la luz bilateral; los bufetes y asientos son proporcionados á

la edad del escolar, los demás muebles responden á las necesidades educativas, al desarrollo de las facultades intelectuales; más, las condiciones para el desenvolvimiento de las fuerzas corporales son pésimas, condiciones tendientes á provocar el estado de raquitismo; y nadie pone en tela de juicio ser preferible mostrar una juventud robusta, con músculos de acero, sin mayores conocimientos científicos y literarios, á otra enclenque, cuyas potencias mentales hayan adquirido un grado extraordinario de perfección relativa: el espíritu se abotaga tarde ó temprano cuando está encerrado dentro de un organismo débil, ó rompe los vínculos que lo detienen adherido á la carne para remontarse á regiones ultra-terrestres.

A propósito he insistido en exponer conceptos manifestados por muchas personas ilustradas; hay más aún, las ideas estampadas están bien fundadas, descontando pequeñas exageraciones, responden á un criterio elevado, y tal vez, ó sin tal vez se hubieran obviado muchas deficiencias notadas hoy al examinar la edificación escolar, si presidiera entonces un plan técnico que abarcara todos los extremos.

Pero, justo es decirlo, antes de hacer una crítica severa, debemos tener presentes las circunstancias de aquellos tiempos.

La Escuela Primaria contaba con escasísimos elementos para su difusión; de la dignificación del magisterio dependía su existencia, y, los maestros, mal considerados por las masas populares, llevaban una vida de miserias y sinsabores que mataba las aspiraciones de los hombres estudiosos dedicados al cultivo de mentes infantiles.

Al doctor Zorrilla no se le escaparon ni las humillaciones del pobre maestro, ni el estado agónico de la institución, ni la indigencia material y moral en que vegetaba aquel principal factor. El tesoro de las escuelas no era suficiente para comprar los terrenos necesarios y construir sobre ellos. Gestionó de la Municipalidad la donación de solares, adquirió algunos otros, muy pocos, y acto continuo empezó á erigir templos al saber.

¿Por qué, se pregunta, fueron empleadas sumas crecidas en ornato?

Porque era preciso, contesto, atraer las voluntades del pueblo y, nada mejor al efecto, que presentar á sus ojos frontispicios elegantes de los establecimientos donde sus hijos habían de recibir el pan de la inteligencia, y era también urgentísimo levantar el ánimo del modesto funcionario ofreciéndole vivienda lujosa cual merecía su ímproba labor. Y se obtuvo lo que se deseó: el público observaba con suma complacencia los hermosos palacios; ya no miró con desdén al pedagogo que gozaba habitando moradas regias.

Conseguido el objeto primordial, pudo tenerse en vista después la amplitud de terrenos á medida que crecían las entradas efectivas y, consiguientemente, las económicas. Parece que no pensaron así los nuevos directores de la Educación Común y continuaron edificando palacetes mucho más ostentosos que los primeros, disponiendo de superficies relativamente poco extensas.

¡Qué le hemos de hacer!.....

Una palabra más y termino este tópico. Al doctor Zorrilla debe el maestro la iniciación de la ley que le ampara y favorece cuando está inutilizado para el servicio activo á causa de una edad avanzada ó se encuentra enfermo á consecuencia de dolencias contraídas durante el desempeño de las tareas diarias.

¡Loor eterno al noble amigo de la educación popular, doctor don Benjamín Zorrilla!

II

Muchos años hacía que no eran objeto de mis lecturas obras como es Emilio de Rousseau, los Ensayos de Montaigne, la Didáctica magna de Comenino, y otras que fueron como los cimientos de nuestra Pedagogía moderna. Quise volver á estudiarlas y gozar con las paradojas ilustrativas que sustentan. Principié por el Emilio de Rousseau. He aquí algunas notas que me ha sugerido su lectura.

Sanas ideas y hermosas doctrinas expone en los primeros capítulos de la obra. Sienta el célebre ginebrino como

princípio que la madre, verdadera nodriza, es la primera educadora, y el padre es principal preceptor. Esas palabras expresadas por quién abandonó á sus hijos sin querer darles su nombre, son pruebas fehacientes de su versatilidad ó tal vez de su arrepentimiento.

Respecto á la educación moral proclama que es puro deismo, no admitiendo la revelación, ni la necesidad del culto. Sus elucubraciones dejan frío el corazón y vacía la inteligencia.

Expone con brillante estilo sus utópicas teorías adoptando como único método de enseñanza el natural, es decir, que la naturaleza sea precisamente el maestro del niño.

No cabe duda que, consultada aquella y siguiendo sus prescripciones, obtendremos medios conducentes á una instrucción racional; pero no debemos olvidar que el niño formado por la naturaleza no será más que un salvaje, arrastrando una vida de pasiones violentas y ciegas.

El mismo Rousseau, á propósito de éstas, sostiene que son los principales instrumentos de nuestra conservación, que sería una empresa vana y ridícula querer destruirlas; más, á renglón seguido, exclama: ¡Ulises, prudente Ulises! tened cuidado, los odres que tu cerraste con tanto atención están abiertos, los vientos se han desencadenado, no dejes un momento el timón ó todo se ha perdido.

Cuando Voltaire, el sarcástico filósofo, leyó el Emilio de Rousseau, dicen que escribió á éste lo siguiente: he recorrido tu libro encantador, las paradojas atrayentes que exhibes, los cantos inimitables ensalzando la pródiga naturaleza, y hubo momentos en que anhelé andar en cuatro patas.

Desde la infancia deben dirigirse las pasiones, esas inclinaciones naturales ó deseos que excitan y nos conducen hacia el bien ó hacia el mal. Pocos niegan la actividad que imprimen á las acciones humanas si una inteligencia sana, bien cultivada, llega á dominarlas señalándoles el papel que deben desempeñar. El hombre sin pasiones se parecería al barco que en pleno océano permanece con sus velas caídas, adheridas á los mástiles, movidas apenas por leve soplo insuficiente para acelerar su marcha. Los vientos fuertes tienen alguna simi-

litud con las pasiones del mortal; los unos son favorables y los aprovecha el marino como motores de la nave que dirige al puerto, siguiendo un rumbo fijo; otros son contrarios, y el buen nauta prepara el velamen á fin de evitar retrocesos ó desviaciones de su ruta.

Las pasiones buenas que inspiran y fomentan el amor á Dios, á sus semejantes, á la verdad, á la humanidad, etc, son vientos bonancibles, auxiliares poderosos de la inteligencia, la libertad y la voluntad; las malas que infunden el odio, la ira, el egoísmo, la envidia, el orgullo, la malignidad, etc., esclavizan aquellas facultades y sumergen al alma humana en un mar de desdichas que tienden á su perdición completa. La razón serena está encargada de guiarnos hacia el bien moral, es la que marca el rumbo conforme á la ley, es el piloto guiando la nave al puerto de salvación á pesar de las tormentas y de los escollos.

El niño tiene las pasiones en germen; sus inclinaciones ni son profundas ni violentas; por consiguiente, no es difícil encauzar el torrente de sus deseos.

¿Cuál es la primera virtud que debemos desarrollar en el infante? No cabe duda que la sinceridad. Acostumbremos al pequeñuelo á confesar la verdad aunque le perjudique momentáneamente, haciéndole notar las terribles consecuencias de la mentira. Tenga presente el maestro que las anécdotas morales, las buenas acciones que estén al alcance del educando y puedan imitarse, conmueven su corazón, estimulan su conducta y fortalecen la paz del alma á que debe propender un espíritu recto y justiciero. Si el escolar adquiere el hábito de decir siempre la verdad, no tardará en obrar bien. San Agustin afirmaba que los sentidos del hombre se inclinan al mal desde la niñez. Así lo creemos cuando el niño está abandonado á sí mismo. Una vigilancia contínua de padres y maestros y las advertencias y palabras afables de éstos, destruyen su mala índole y hacen prosperar la virtud.

Yo bien sé que algunas veces se impone la severidad, con el fin de corregir ciertos defectos; más, procúrese que no sea excesiva si queremos no dar motivos para que emplee la mentira y evitar ulteriores reprimendas. No se olvide que la

aspereza ó el rigor y la indulgencia son dos cualidades inseparables del educador, que la severidad extrema crea pusilánimes é hipócritas, los hace tercos é iracundos, ultraja á los alumnos de buenos sentimientos; mientras la demasiada indulgencia provoca la pereza, mata el orden é inutiliza al preceptor, llegando á ser éste objeto del desprecio y burla de sus discípulos.

¿Cómo se evitará este mal?

Guardando un justo medio entre la inflexible gravedad y el perdón que acuse debilidad de carácter; amando á las criaturas con igual estimación, sean pobres ó ricos, hermosos ó feos, estúpidos ó de talento; solamente haciendo la distinción de los que se portan bien y los que se portan mal. Apreciar la inclinación natural del escolar y el modo de tratarle ha de redundar en su beneficio intelectual y moral; y para obtener aquel resultado, hágase un estudio psicológico muy detenido de las evoluciones de su alma.

No me cansaré de decirlo: vigílese cuidadosamente al educando á fin de que su carácter no se vicie. Es cierto que la educación es impotente algunas veces para formar el corazón de seres refractarios á toda moral; pero siempre conviene imponer reglas fijas á la voluntad y promover las buenas acciones.

Mucho se consigue por medio del amor; empero, suele insistirse en manifestar que las familias generalmente no cooperan con inteligencia á la reforma de espíritus rebeldes, ensalzando la obra del maestro. Creen muchos padres que con sus exhortaciones asiduas y prolongadas morigeran las costumbres de sus hijos, y no observan que aquéllas son contraproducentes porque fatigan demasiado, y sus resultados son escasamente provechosos.

Yo, en otros tiempos, durante las clases, exponía buenos ejemplos de moral, especialmente los que se prestan á consideraciones trascendentales, haciendo notar á los alumnos los peligros de ciertos hábitos como la crueldad que algunos tienen con los animales y vegetales, seres sensibles como nosotros, las pesadas burlas que emplean con sus compañeros la desobediencia á los mayores, etc., etc.

Trataba de excitar á la alegría las tiernas almas á fin de formar los sentimientos, porque aquella los inclina á lo bueno. La taciturnidad y la tristeza destruyen los gérmenes de las disposiciones naturales á la obedencia y al dominio de sí mismo. Nunca les hablaba con tono imperioso, usaba otro dulce y siempre igual aunque estuviese algo enojado por sus infantiles fechorías. Era complaciente con ellos sin mostrar jamás debilidad extremada. Promovía actos benévolos, no los imponía. Procuraba conocer los defectos de cada educando para combatirlos nuevamente.

No atacaba de frente el amor propio, evitando irritar ánimos susceptibles, demasiado delicados.

Cuando un alumno era rebelde á todos estos medios, llamaba al padre y le confiaba el conflicto, no para que castigase á su hijo sino para ponernos de acuerdo en la manera mejor de corregirle.

¡Triste era confesar! que no todos mis colegas observaban una conducta igual respecto á sus pequeños discípulos; y más adelante, al inspeccionar escuelas regenteadas por compañeros, advertía que éstos ignoraban ó no acertaban á imponer una autoridad suave y al mismo tiempo enérgica á los maleados por el ambiente pernicioso que respiraban. Sus bruscos modales con los muchachos mal criados, hacen á éstos perder las consideraciones debidas á sus superiores y condiscípulos, engendran corazones ingratos y aniquilan el germen de los puros sentimientos.

II

Hay ó había maestros que echaban de menos los premios y castigos de otras épocas. Yo los compadezco, porque tales medios están relegados ogaño á pueblos poco civilizados ó extraviados en las vías educativas.

Los premios no hacen más que excitar el orgullo y la vanidad; y los castigos, sobre todo los corporales, deprimen la dignidad humana.

Existen aún colegios particulares, muy pocos, donde los castigos y premios ostentosos están á la orden del día.

Referiré un caso típico de penas impuestas á un niño refractario al orden de un establecimiento de educación.

Intervine cuando era inspector.

La autoridad suprema escolástica recibió denuncia de una escuela inglesa donde se infligieran rudas penitencias á los colegiales, penitencias calificadas de bárbaras.

El Consejo me encargó averiguase lo que hubiere de cierto al respecto.

Apersonéme al director del colegio delatado, y....pero mejor será consigne detalladamente el diálogo entablado entre aquél y el que firma.

—Señor, dije al doctor H., después de saludarle cortesmente y presentarle mi tarjeta de funcionario público—ha llegado á oídos de la superioridad ciertas irregularidades que, á ser verdad, no dejan muy bien á este centro de enseñanza.

—No sé á qué clase de irregularidades alude usted, expresó con calma el director.

—Se afirma que en este instituto se imponen castigos corporales, y se concreta la denuncia indicando al alumno M. G. como víctima de brutalidades de ese género.

—No admito, señor, la palabra *brutalidades*; por lo demás es cierto, señor inspector.

—¡Cómo! al finalizar el siglo XIX aun se emplean correcciones propias de tiempos atrasados!

—Las considero necesarias algunas veces.

—Pero la ley y los reglamentos prohiben esas reprensiones

—En las escuelas fiscales, señor, no en las particulares: nosotros estamos obligados á enviar datos estadísticos, á abrir las puertas á la Inspección técnica, á cuidar la higiene y la moralidad, á dar el mínimum de instrucción: nada más.

—Y usted no juzga inmorales los tormentos que hace sufrir á los niños?

—Según y conforme: si se imponen castigos corporales

á cada momento por faltas leves, soy de su opinión; más no si, de tarde en tarde y á raíz de graves culpas, funciona razonablemente el palo.

—Extraño, señor, que un profesor tan ilustrado como es usted sostenga tales ideas, poco conformes con nuestra civilización.

—Militamos en bandos opuestos, y como no le convencerán á usted mis razones, ni las de usted me harán cambiar de rumbo, voy á exponerle el hecho que debe el señor inspector investigar, sin ocultar por mi parte ninguna circunstancia.

El estudiante M. G. faltó á un maestro cobardemente, y nuestro reglamento interno establece un correctivo, algo fuerte si usted quiere, para tales infractores. Debo significarle que los padres ó tutores de los educandos conocen esas disposiciones, y que, con su silencio, aprueban lo reglamentado. Reunido el consejo de profesores, juzgó al escolar rebelde y le condenó á soportar *tres palos* en la parte más carnosa del cuerpo humano. El papel de ejecutor de la sentencia se me ha encomendado á mí. Acto continuo llamo á M. G., y con voz reposada le digo: hijo mío, has ofendido al Cielo ultrajando á tu preceptor que es tu segundo padre; el consejo de profesores estudió tu proceso y sabiamente te condena á recibir *tres simples palos*. El primero es en desagravio del Ser Supremo; el segundo es por la ofensa hecha á tu catedrático, y el tercero por la vindicta escolar.

—¿No tiene usted algo más que agregar? balbucié bastante molesto.

—No, señor; esto es todo.

Salí de aquella casa admirado de tanto cinismo, de la sangre fría de aquel verdugo de la niñez.

Fué amonestado severamente por la superioridad, y desde entonces, empezaron los padres de familia á retirar á sus hijos, llegando hasta el punto de no contar el terrible doctor más que algunos colegiales, viéndose, por consiguiente, obligado á clausurar su escuela. ¡Qué tipo el tal señor! merecía un puesto de pedagogo entre los cafres!

Hoy no abunda esa clase de educadores; pero aún se abusa de penitencias impuestas por nimiedades, por actos involuntarios del niño debidos á su naturaleza. Se olvidan que los pequeñuelos necesitan ruído, movimiento, como precisan espacio y sol; déjeseles que rían y hasta que lloren á cada momento; no se olvide que condenarles al reposo es torturar su alma infantil, y que una mirada benévola ó áspera del que los educa, es suficiente para alentarles ó contenerles en sus juegos.

Un verdadero educador, uno de esos hombres consagrados á cultivar inteligencias embrionarias, á inocular sentimientos morales en sus tiernos corazones, es el ser más útil de las sociedades modernas; esos maestros dotados de grandes cualidades, que no sólo miran el tiempo presente sino el porvenir del jovencito, que se desvelan por modificar caracteres tercos é imperiosos, que con juicio exacto y pronto dilucidan las cuestiones más árduas del arte de educar, al instante de presentarse, son los merecedores de la estimación pública; mientras que los espíritus secos y áridos, diplomados con el honroso título de maestros, mediocridades sin conocimientos puros ni ideales, que asaltan el magisterio envueltos en un refinado egoísmo y desprecio por sus discípulos, son los más abominables funcionarios, los satélites de la ignorancia, los verdugos de la humanidad.

También muchos padres y parientes destruyen con sus genialidades y prejuicios la obra paciente del educador, y hunden en sima sin fondo el bienestar de sus descendientes.

Voy á contar un caso particular que llenó de amargura mi espíritu, hace de esto bastantes años.

Presenciaba la revista de aseo de los escolares antes de funcionar las clases, cuando un ordenanza me avisó que en la sala de la dirección me esperaban un caballero y un niño. Inmediatamente acudí al llamado, y en efecto, allí estaban las dos personas anunciadas.

—Señor director—pronunció ex-abrupto el visitante de mayor edad—traigo á usted este pilluelo para que lo eduque.

—Muy bien, señor: ¿es hijo de usted?

—No, felizmente; pero soy su tío y encargado... Debo

prevenirle que es muy malo, desobediente y caprichoso; que debe ser tratado con todo rigor, quedando usted autorizado á emplear frecuentemente con él la palmeta. No tenga usted con este zonzo-malvado conmiseración alguna.

—En los establecimientos de educación común, contesté, no se conoce ese instrumento de tortura, sin.....

—Entonces el garrote: no se deje dominar por este pícaro.

—No hacemos uso del palo para dirigir los educandos.

—Apriételo, señor, las clavijas y conseguirá mejores resultados que con la dulzura.

Fijéme en el rostro del nuevo matriculado, y ¡oh sorpresa! ví una cara infantil, sonrosada, risueña, candorosa; sus hermosos ojos negros expresaban una altivez moderada, y sus contestaciones á preguntas mías me revelaban inteligencia y buenos sentimientos. Partió el caballero. Examiné á Carlos—así se llamaba el jovencito—y lo llevé al aula correspondiente á su grado de instrucción. Participé al preceptor de la clase el concepto formado por el tutor de aquél; le rogué observara asiduamente las acciones de su flamante discípulo y me comunicase cuanto al respecto advirtiera.

Pasaron algunos meses y los informes del maestro de sala, tocantes á Carlos, eran siempre encomiásticos por su aplicación y claro ingenio.

Yo mismo me constituí en vigilante del *detestable* niño, según me escribía su tío quejándose de la conducta de aquél en su casa, y nada noté en él de perverso: era un muchacho alegre, bromista de buen género con sus compañeros y estudioso como el mejor.

Una tarde sentí ruído cerca del vestíbulo, y una voz áspera apostrofando cruelmente al alumno objeto de mi especial inspección.

Salí á la entrada del edificio donde contemplé una escena deplorable: Carlos recibía golpes de su furioso tutor sin hacer resistencia por su parte.

Me interpuse entre ellos en el acto y los hice pasar á la dirección.

—Aquí tiene, señor director, las consecuencias de su bondadoso trato con este hipócrita. Lo ha transformado en un

petulante, un grosero, un sinvergüenza. Peniténcielo usted con toda dureza.

—Señor, en esta escuela no se castigan faltas cometidas por los niños ante sus padres ó tutores, cuando más se les amonesta, se procura la enmienda de su índole..... Permítame, señor, ¿de qué acusa usted á su sobrino?

—Es muy revoltoso y pertinaz, quiere saber más que todos, y hoy calificó á su tía, á mi joven señora, de ignorante: no puedo sufrirle, le encerré en el sótano durante la noche y lo he condenado á pan y agua toda esta semana.

—Duro es el castigo, señor; ¿quiere dejármelo unos días?

—No, porque le necesito para copiar facturas, llevar mi correspondencia y otras mecánicas menudas.

Se fué el energúmeno tutor, y con el cariño que siempre he tenido con los niños, aconsejé á Carlos como si fuera mi hijo.

Transcurrieron los años y el ya adolescente adelantó hasta el punto de ser uno de los jovencitos más instruídos de la escuela á mi cargo, no dando lugar nunca á serias reprimendas de sus superiores.

Egresó de las aulas escolares y dejé de verle largo tiempo.

Una mañana marchaba yo por la calle de Alsina, y antes de llegar á la de Defensa, me detuvo un agente policial exclamando: ¡señor director! ¡señor director!

Al punto conocí á Carlos.

—¡Cómo, le dije, de vigilante!

—Qué quiere, señor, me escapé de casa de mi tío no pudiendo ya sufrir tantos insultos y barbaridades. Por ahora no tengo otro recurso que la paga escasísima de mi empleo. ¡Maldiga Dios á mi miserable tutor!

—No digas eso, Carlos: tu buen corazón lo rechaza.

—¡Ah! ha sido mi verdugo, ha aniquilado mis sentimientos, me ha hecho la vida muy amarga.

IV

En determinadas circunstancias los sistemas exclusivos de enseñanza y las fórmulas invariables no producen resultados halagadores.

Aferrado el educador á formas antiguas ó bien á otras modernas más adecuadas, se hace rutinario ya por exceso ya por defecto; deja de reflexionar sobre el verdadero fin que se propone, no teniendo en cuenta las cualidades de sus alumnos, su temperamento, su grado de instrucción, las necesidades que les acompañen, el cambio que haya sufrido su carácter. Es muy fácil adoptar un medio general de instrucción, un principio sentado con sabiduría y dejar que invariablemente prosiga desenvolviéndose, sin fijarse en consecuencias abrumadoras para el ulterior adelanto mental del escolar.

Nadie niega, por ejemplo, aquella doctrina antigua: «tanto sabes cuanto retienes». Todos conocemos el dicho de Montaigne: «saber de memoria no es saber», y se destierran de la escuela las lecciones de recitación. Entendámonos: ¿uno ú otro principio se seguirá sin madurar un plan después de asíduas meditaciones? Nó, á nuestro juicio: el buen maestro sabrá hacer uso del valor de esas proposiciones á su tiempo y lugar correspondientes. Hoy se afirma como algo evidente: «la curiosidad del niño es el principio de su sabiduría». Si se trata de una curiosidad que tenga por base las facultades perceptivas más ó menos desarrolladas, no cabe duda que es cierto y seguro el principio; más si se descuida la cultura de los sentidos, la aplicación constante de la inteligencia á un objeto ú objetos, es decir, la atención; si se considera de poco efecto y por consiguiente abandonada al capricho la observación; si esa curiosidad adolece de impertinente y destructora de una disciplina mental, entonces ya no será el principio de la sabiduría sino el gérmen de la confesión y de la locuacidad vacía de sentido común.

No seamos exclusivistas explotando paradojas de sabios; estudiemos lo que más convenga en tales ó cuales mo-

mentos de conformidad con el desenvolvimiento de las potencias intelectuales del alumno, y no nos desviemos del camino trazado por la naturaleza.

¿Cuál es la condición más elevada de la memoria, de ese poder sin el cual serían nulos todos los conocimientos adquiridos? La que se funda en las leyes de asociación. Pero esa asociación de ideas exige ejercitaciones de observación y reflexión, y éstas deben estar sujetas á un método riguroso de adquisiciones perceptivas bien graduadas, tendientes á que el niño piense por si mismo.

De estas apreciaciones se deducen varias consecuencias: 1ª que la acumulación de ideas adquiridas contribuye á entorpecer inteligencias, cuando no están suficientemente preparados para recibir toda clase de alimentos, cultivan superficialmente la memoria, no trascurriendo mucho tiempo sin que esa facultad vuelva á su estado primitivo. Puede decirse que ese almacenaje de ciencia, ó mejor dicho de términos científicos, servirán más tarde al educando, una vez sobrevenga el imperio de la reflexión. A lo que contesta victoriosamente un célebre educacionista: sí, es lo mismo dar comida á estómagos infantiles para que la digieran en la época de adultos. Además dire yo: ¿qué van á digerir, si todo lo han olvidado?

2ª Sin haber ejercitado prudentemente los sentidos, sin dirigir la observación á las cosas naturales, sin el desenvolvimiento de las potencias perceptivas y reflexivas, serán inútiles cuantas nociones se trasmitan á fin de que el escolar se las asimile, y 3ª: que es necesario principiar por lo que más llame la atención del niño, por los elementos de las ciencias naturales.

Empero, no caigamos en el error de aquellos que empiezan esa enseñanza por definiciones áridas que no están al alcance del pequeño discípulo, por nomenclaturas insulsas, por cuadros sinópticos, ventajosos en la escuela superior; no, encaminemos su observación sobre objetos familiares, sobre fenómenos que nos sorprenden diariamente, extendiendo paulatinamente el medio infalible de descubrir la verdad sin grandes esfuerzos.

Un ejemplo: habla el maestro á sus pequeñuelos. Ahí teneis una pintura . . . . examinadla con atención: . . . . Representa el esqueleto de un animal, no puede dudarse, aseveran los alumnos, su boca está abierta, tiene dos hileras de dientes formidables, es el esqueleto de una fiera.—Bien, observad los dientes: ¿de qué se alimentaría la bestia cuyo armazón dibujado está á la vista? Comparad esa dentadura con esta otra . . . . — Los dientes del primero son puntiagudos, cortantes como los del perro, pero más grandes: los del segundo son aplastados como muelas . . . .

Dejad al educando discurrir, reflexionar sobre lo que advierta, comparar la constitución dental de ambos, y si hubiera en el museo de la escuela dientes sueltos naturales, distribuidlos entre ellos: que los manoseen, que se fijen bien en su forma, en su solidez, en su tamaño, y luego que hayan pasado algunos minutos, preguntad: ¿qué comerá el animal cuya boca esté guarnecida de unos ú otros dientes? Seguramente acertarán. Y así proseguiremos estudiando los demás huesos, observando, comparando, meditando, y esto sin decir nada el maestro, ó lo menos posible, para que por sus propias investigaciones descubran los escolares las verdades. Nada de clasificaciones científicas por ahora, ni de expresiones técnicas: los niños discurrirán algunas y á su tiempo las aprenderán poco á poco, como adquieren el significado de muchas palabras que emplean al hablar y escribir sin el auxilio del diccionario. Tal procedimiento desarrollará las facultades perceptivas, irá formando su juicio y raciocinio, acostumbrará al alumno á pensar lo que dice recreándose en tantas maravillas vistas antes con suma indiferencia. Así se disciplina la mente, resorte poderoso para el cultivo intelectual, y paulatinamente se ejercitarán las demás potencias.

La forma cualitativa debe preceder á la cuantitativa y ésta á la comparación. Las generalizaciones exigen un estudio previo y perspicaz, una experiencia propia, percepciones bien definidas. Las facultades activas y reflexivas del espíritu han de ser objeto de muchas ejercitaciones, llegando por ese camino á obtener todas las aptitudes del alma.

La conciencia y los sentidos, dice un eximio educador, son

la fuente de nuestros conocimientos experimentales; la memoria es la experiencia reproducida; la abstracción es la experiencia desmembrada; la generalización es la experiencia reunida; la inducción es la experiencia ampliada; el juicio y el raciocinio son experiencias comparadas.

Difícil es, muy difícil, el arte de educar; ya lo ha dicho Spencer: «la enseñanza verdaderamente racional sólo puede ser dada por un verdadero filósofo». Un buen preceptor amante del saber y de su profesión, sin pretender aquel título brillante, puede despertar gradualmente las inteligencias aplicando el método inductivo á las ciencias empíricas, el deductivo á las racionales. Con una voluntad inquebrantable, ilustrada por una razón sana, alimentada y nutrida de conocimientos positivos, debidos á la experiencia y al estudio meditado, con un amor entrañable hacia los niños y una bondad inagotable, desempeñará brillantemente el maestro su cargo de educador sin ambicionar en su modestia otro galardón que el reconocimiento de haber cumplido su deber á ciencia y conciencia, lo que llenará de satisfactorio placer y encanto su corta ó larga existencia.

¿Qué debe enseñarse al niño antes de iniciarle en ramos empíricos ó racionales? El educacionista Filch responderá por mí. «La obediencia, dice, tiene que aprenderse antes que sea posible aprender ninguna otra cosa, es lo que el alimento y el aire son respecto á la vida del cuerpo, no una cosa que debe buscarse por lo que es en sí misma, sino algo esencial y anterior á todo lo demás».

Se hace grata la obediencia si el niño se habitúa al orden haciéndole notar la conveniencia de que cada objeto esté colocado en su lugar propio y fijo. Ello responde á la economía de tiempo, á la estética de la sala ó salas, al bien de la comunidad escolar. Las familias pueden y deben cooperar con el educador á ese fin de tanta trascendencia para el futuro, haciendo palpar á sus hijos los efectos desagradables y hasta desastrosos del desorden. No se necesita más que un poco de buen sentido por parte de las madres, especialmente. Ejemplo: un educando regresa de la escuela á su casa; en vez de colocar sus libros y útiles en punto determinado, va

esparciéndolos sin discernimiento: allá sobre una silla deja sus cuadernos, aquí, portaplumas, lápices y compases, y en una mesita de noche la lista de deberes que le impuso el maestro para que se ejercite durante la noche. ¿Qué sucede por lo general? Que la señora mande recoger á una sirvienta todos los artículos dispersos. Tal proceder acusa falta de reflexión, un mal entendido cariño al muchachuelo, el arraigo del defecto que combatimos. Una madre ilustrada prevee los perjuicios del atolondramiento de su niño y procura corregirlo. ¿Cómo? Deja las cosas donde están, y al día siguiente si pide el interesado le entreguen sus utensilios, recógeles tú, le dice la mamá, la sirvienta está ocupada. Entonces el escolar en su precipitación olvida ya un libro, ya unos apuntes y sufre después en las clases la vergüenza de ser amonestado por sus profesores. He ahí el castigo natural de su falta de orden.

Efectivamente el niño obra más por impresiones que por razonamientos.

Los castigos naturales ofrecen más ventajas que los artificiales: un muchacho rompe un trompo al hacerlo bailar entre piedras desobedeciendo las advertencias del padre que preveía el caso, y llora amargamente la pérdida de su juguete querido. ¿Qué hace el autor de sus días? Permanece callado, pero no le compra otro. He ahí la pena natural de su desobediencia.

V

Los verdaderos métodos de enseñanza han de ser naturales, claros, sencillos y precisos, es decir, que sigan la vía trazada por la naturaleza, que no den lugar á la duda, que no presenten confusión alguna en el modo de marchar por el camino delineado y que contribuyan sin oscilaciones al objeto deseado, descartando los impedimentos rémora de rápidos adelantos.

Depende del método la transmisión eficaz de las nociones científicas ó literarias.

Preséntense al niño las ideas según el desarrollo de su inteligencia partiendo de las más fáciles.

Evítense los términos obscuros; que los pensamientos estén encadenados siguiendo una graduación sistemada, y que sean rodeados de luz y claridad los diversos puntos de la instrucción elemental.

Ensáyense las fuerzas intelectuales del alumno preparando su espíritu para ejercer sus facultades de observación: ésta bien dirigida será el eje sobre el que gire su desenvolvimiento mental.

Da pena ver con qué indiferencia atraviesan los niños calles y campos sin parar mientes en las maravillas del arte que muestra orgulloso sus producciones, ó en las naturales que llenan de encantos nuestro planeta: y es porque no están acostumbrados á examinar lo existente á su alrededor; es porque padres y maestros descuidan encaminar á sus hijos y educandos por el llano camino de la observación, palanca poderosa que remueve obstáculos á fin de despertar el entendimiento.

La observación y la atención, ya lo hemos dicho antes y no nos cansaremos de repetir, son dos facultades cuyo desenvolvimiento se impone como factores del cultivo intelectual.

Sin la observación, y para que produzca frutos benéficos, sin la imprescindible atención, permanecerá el alma envuelta por una obscuridad caliginosa.

Debe excitarse la curiosidad, atacando así la distracción á que está propenso el incipiente estudiante de cortos años porque no tiene interés en el examen de las cosas, porque no los ayudan á mirarlas bajo todos sus aspectos descubriendo su belleza y utilidad.

Muchos maestros se quejan de la escasa atención de sus alumnos al estudio de determinadas materias: los culpables, empero, son aquellos, pues dictan las lecciones con toda la avidez que presentan, sin que se les ocurra amenizarlas de modo alguno. Yo bien sé que hay espíritus perezosos, enemigos de mayor actividad, apáticos é indiferentes á lo que se muestra á sus ojos; más esos son los menos, y con paciencia y verdadero amor, puede movérseles á deponer su estado de

entorpecimiento. Ya Quintiliano aseveró muchos siglos ha que el gran secreto para inspirar á los jóvenes la afición al estudio, es que el maestro se haga amar de ellos.

Téngase presente que la aplicación depende de la voluntad, y ésta no sufre violencias.

Ejercítense con sumo cuidado los sentidos de los escolares, no olvidando que además de hacer buen uso de ellos se aprende á juzgar bien por intermedio de esos órganos, y al efecto síganse los consejos de Rousseau: «Acostúmbreseles á medir, contar, pesar, comparar, á no emplear la fuerza antes de valuar la resistencia».

Una vez educados convenientemente los sentidos, puede darse principio á la enseñanza de la lectura.

Algunos maestros de mi tiempo sentaban como principio lo siguiente: adóptese un buen método, y á la corta ó á la larga, se obtendrán los resultados deseados.

No estoy completamente de acuerdo con esa opinión. Yo creo que el éxito depende de la habilidad del preceptor, de su actividad inteligente, de su perspicacia para encubrir la aridez con la seducción de las formas, del estudio especial que dedique á dificultades peculiares á este ramo de instrucción y á los medios eficaces para combatirlas.

No cabe duda que el deletreo y el silabeo considerados aisladamente no merecen nuestra aprobación; pero, fuerza es confesar, que en diversas oraciones contribuyen al rápido conocimiento no sólo de la lectura sino también de la ortografía y estructura de la palabra. El análisis y la síntaxis han de ponerse en juego á cada paso y emplearse procedimientos mecánicos, cuidando evitar la monotonía de esos ejercicios fatigosos para el alumno de pocos años que se inicia en el arte de leer.

No me parece acertado sujetar las lecciones á reglas fijas é invariables; más no es conveniente desligarlas del orden graduado de exposición y comentarios.

Juzgo de utilidad los carteles de lectura arreglados por el método de palabras, sin olvidar que también se prestan al fomento de una rutina perjudicial y al embotamiento de facultades nacientes respecto al niño: y no es culpa del méto-

do, nó, sino de los instructores poco diestros en amenizar la conferencia y asaz inactivos para perturbar la buena marcha escolar.

Así aunque el método de enseñar á leer fundado sobre la palabra sea á todas luces el que da mejor resultado, es también el que requiere mayor actividad por parte del maestro.

Con desagrado noté, siendo Director de una escuela graduada concurrida por centenares de alumnos, que muchos del primer grado tardaban uno y dos años en leer de corrido. Inspeccioné las clases detenidamente y me dí cuenta del motivo que desprestigiaba mi método favorito: se aplicaban pésimos procedimientos; la rutina dominaba en absoluto; se empleaban una y otra vez los mismos términos para ilustrar las lecciones, resintiéndose éstas de la pereza abrumadora del profesor.

Quise dedicarme durante algunos días á aquella enseñanza primordial; empecé por distribuir entre los niños varios objetos manuables, interrogándoles respecto á la forma, color, peso, uso y utilidad de ellos; improvisé algunas anécdotas y relaciones instructivas al alcance del pequeño educando; quise impresionar á mis oyentes dibujando en el pizarrón el perfil de un pordiosero y de un niño que le daba *limosna*, y como ésta era la palabra estudiada, la escribí debajo de las figuras. Fuimos analizando y nombrando una á una las letras de aquella; contamos las sílabas: yo estampaba unas y otras mientras que los escolares se preparaban para copiarlas en sus cuadernos. En fin, logré cambiar el aspecto de la clase: de taciturna se volvió alegre, de indolente, activísima.

Varié al día siguiente el procedimiento enseñándoles un juego en que entraban los términos aprendidos, y después de una larga tarea les propuse dejar por el momento la lectura. Todos á una exclamaron: nó, señor Director, esto nos divierte.

Voy á exponer brevemente ciertos medios mecánicos que he empleado con éxito en mis clases de lectura.

Durante unas vacaciones me proporcioné un juego de letras minúsculas, de regular tamaño, figuradas por el recorte ó perforación de láminas de bronce.

Preparé cartulinas de forma cuadrilonga, de 12 centímetros por 6, y haciendo uso de las planchas y con ayuda de un pincel y tinta de China, estampé los caracteres, destinando varios cartoncitos para cada uno de los signos.

Más tarde fuí taladrando con una herramienta *ad hoc* los cartones por su parte superior, de manera que pudiesen ser colgados de un clavo.

Hice que un carpintero me arreglara dos tablas de metro y medio de largo por cuarenta centímetros de ancho. Una vez pintadas de negro, fuí colocando tornillos en línea recta y seis ó seis y medio centímetros separados entre sí, quedando treinta milímetros fuera de las maderas. Entonces sujeté los tableros por las argollas que tenían á sus lados, en la pared y á la altura de los niños y colgué por orden alfabético todos los cartones, sobreponiendo los ejemplares semejantes que había hecho. Con éstos y los números digitos llené una tabla dejando la otra vacía. Ahora, me dije, esperemos la apertura de las clases y actuemos con el sencillo aparato.

Me dió buenos resultados. Los niños jugando y sin fatigarse adquiririan diariamente nuevas nociones del difícil arte, y debo advertir que á la vez escribían las palabras y las pronunciaban correctamente.

Análogo procedimiento empleé para trasmitir los primeros rudimentos de la numeración escrita.

Muchas veces he observado que los mismos métodos seguidos por diferentes maestros produjeron diversos efectos: fracasaron ante la escasa capacidad de unos y dieron ópimos frutos á los más hábiles ó más activos: el éxito, repetiré hasta el cansancio, será de la inteligencia perseverante del maestro.

Un preceptor idóneo consagrado únicamente al cultivo intelectual de mentes infantiles, marchará desembarazadamente por cualquier clase de caminos, sin detenerse, sin sufrir caídas ni descalabros, avanzando siempre hasta obtener la más brillante victoria educativa. Quizás se me dirá: entonces es inútil adoptar tal ó cual método, puesto que los buenos institutores no lo necesitan y los malos lo desvirtúan.

¡ Error ! Tanto los eximios como los medianos y negados educadores necesitan trazar ó que se les trace una vía amplia y segura por donde pueda encaminarse, y hasta la manera de marchar por esa vía, es decir, el método y el procedimiento.

Cuando el alumno lea de corrido, viene la tarea de formar un buen lector.

Hoy como ayer, se descuida ese arte, y he aquí la causa de que sea escaso el número de los buenos lectores y se aprovecha poco la adquisición de una materia, vehículo de los conocimientos humanos.

VI

No es suficiente que el educando comprenda lo escrito, debe interpretar de tal manera las ideas impresas en el libro que pueda comunicarlas, por medio de la lectura en alta voz, á todos los oyentes con la energía y entonación que le podría dar el mismo autor.

Si el maestro tolera que el alumno emplee un tono quejumbroso y desganado, ya lea historietas alegres ó tristes, ya disertaciones ú oraciones fúnebres, ó ya períodos jocosos y burlescos; si permite pronunciar con énfasis y afectación exagerada poesías líricas, dramáticas, satíricas, etc.; si sus correcciones solamente se concretan á presentar y comentar reglas y preceptos del arte, encomendándoles á la memoria del educando, nunca conseguirá formar un buen lector ni aun uno mediano.

El arte de la lectura, como dice Legouvé, reposa á la vez sobre el ejercicio de un órgano físico, la voz, y sobre un órgano espiritual, el pensamiento.

Los ejercicios de la voz, de la respiración y de la pronunciación requieren especial tino y detenimiento perseverante en su estudio.

Hay tres especies de voz: la baja, la media y la alta. ¿Cuándo ha de emplearse cada una de ellas? He ahí la

cuestión que ofrece dificultades sin la ayuda de un inteligente preceptor.

También la respiración necesita cuidados constantes. Aspirar y respirar á debido tiempo, evita la fatiga del lector, encontrándose siempre con fuerzas suficientes para hacer uso de la voz baja ó de la alta.

Creo inútiles las reglas al respecto; es el maestro quien precisamente hará notar al niño sus defectos y la manera de subsanarlos por medio del ejemplo, es decir, leyendo diariamente trozos literarios de diversos géneros, ora en prosa, ora en verso y tratando que el discípulo le imite.

Es de lamentar la escasa dedicación de los maestros á la lectura en alta voz; muy pocos son los que se ocupan de afinar las cuerdas vocales de su garganta y graduar convenientemente los momentos de la respiración.

Sepan como manifiesta el mencionado autor Legouvé que el órgano de la voz no solamente es un *órgano* sino un *instrumento*, un instrumento como el piano. Ahora bien, ¿qué es lo que caracteriza un piano? Su teclado. La voz tiene un teclado como ese instrumento, solamente con dos octavas en vez de las seis de aquél. La voz posee cuerdas delgadas y cuerdas gruesas como el piano y tiene tres especies de notas: la media, es la voz ordinaria las notas altas, de las que se sirve excepcionalmente, y las bajas, que son de gran poder.

Pasemos por alto estas indicaciones desatendidas ayer y hoy y manifestemos nuestro modo de enseñar lo que se ha llamado y llama Idioma Nacional.

La Gramática no enseña á hablar ni á escribir; sienta reglas deducidas de discursos y escritos de hablistas y escritores elegantes. Entonces, lo primero es aprender prácticamente á hablar con corrección, á leer bien: más tarde se fijarán las leyes ó preceptos del arte.

Hay instructores que empiezan ese estudio exponiendo principios y doctrinas, formulando definiciones, ejercitando los alumnos con análisis fatigosos. Nada más á propósito para que miren con cierto desdén lo que apenas entienden, para aborrecer una materia llena de aridez y monotonía.

Por eso desprecian la gramática, por eso descuidan encomendar á su memoria frases cuya utilidad desconocen, por eso cuando dejan de concurrir á la escuela ni se han dado cuenta de la nomenclatura gramatical, ni de su mecanismo.

Mi punto de partida para iniciar al niño en la gramática es, despues de variados ejercicios de lenguaje, la proposición simple, descomponiéndola enseguida en sus partes componentes, clasificando sin apresuramiento, analógicamente, las palabras. Hacía caso omiso de diversas divisiones y subdivisiones de vocablos, de sus accidentes gramaticales, de su formación y origen; pero sí me detenía en su significación y estructura.

Paulatinamente renovaba el vocabulario usado, introduciendo en las proposiciones verbos regulares é irregulares y dialogando con el escolar, procuraba que éste descubriese por sí mismo los tiempos, números y personas, variando aquellas y otras partes de la oración, de conformidad con mi pedido.

Impongo deberes al estudiante que consoliden lo sabido ya; les dictaba proposiciones omitiendo los verbos para que ellos los inventen, ora en tiempos presentes, pasados y futuros, ora en diferentes modos; otras veces consignaba verbos sin sujetos ni complementos, señalando con puntos suspensivos los lugares que deben ocupar.

Finalmente, cuando observaba que la inteligencia de mis discípulos había adquirido un desarrollo relativamente regular, proponíales temas que provocasen nociones de sintaxis y continuaba siempre con ejercicios graduados, es decir, enseñando prácticamente lo que se ha dado en llamar arte de hablar y escribir con propiedad, ó sea, mejor dicho, el arte del lenguaje.

....

Preguntábame pocos días ha un joven maestro: ¿qué piensa Vd. de nuestros programas escolares vigentes?

—Que son demasiado aparatosos, le contesté; que, al parecer, están concebidos y compuestos con sano criterio y buena lógica; pero no tienen en cuenta nuestras necesidades actuales, sin las condiciones de las inteligencias .nfantiles: encierran tratados y doctrinas asaz enciclopédicas.

Queremos avanzar demasiado y con rapidez desusada, teniendo á menos seguir el camino trillado de otras épocas, trazando uno nuevo que satisface á propósitos muy recomendables de espíritus elevados; más, á mi juicio, despreciamos injustamente las advertencias de un pasado laborioso y emprendemos sin mayor discernimiento por una vía llena de asperezas, impracticable para mentes sin cultivo.

Halaga nuestra vanidad profesional el número de ramos que tratamos de transmitir al niño; nos encariñamos con formas de enseñanza aceptables, aunque deficientes, si atendemos al estado actual de los alumnos de la escuela primaria.

Fuerza es decirlo: nos estamos engañando con nuestros progresos educativos, nos forjamos quimeras que procuramos realizar desviando el curso natural de principios incontrovertibles, por más viejos y luminosos que sean; creemos más despiertas las potencias de la niñez presente y no consideramos lo observado en el escenario de la vida.

Preciso será cambiar de rumbo á fin de que los esfuerzos del maestro no sean estériles para el presente y el futuro.

Deben plantearse estos problemas y darles solución acertada: ¿cuáles son los conocimientos de mayor utilidad en la práctica? ¿cuáles los medios más eficaces al fin propuesto? ¿cuáles los límites que debemos fijar á la instrucción primaria?

Si no estudiamos con detenimiento esas ó parecidas cuestiones, edificaremos sobre bases deleznables, poco sólidas y por consiguiente erigiremos una construcción bamboleante, amenazada de destructor desplome.

Me dá pena examinar á niños que han cursado hasta el cuarto año inclusive.

Leen mal, escriben peor, apenas conocen las operaciones fundamentales de la aritmética, poseen escasísimas nociones de ciencias naturales: en una palabra, no tienen preparación para el porvenir. Decidles: escriban una carta á un amigo dándole cuenta de vuestros adelantos en la escuela. Y se verán perplejos, no saben como empezar y cuando logran, después de un gran esfuerzo, fijar sobre el papel algunos conceptos ¡qué de errores gramaticales!...

La sintaxis reñida con el sentido común; la ortografía caprichosamente adulterada, y la letra ¡qué letra, Dios santo! mal formada, sin perfiles, parecida á signos jeroglíficos.

Inútil es prolongar la exposición de este tópico. La reforma en la enseñanza se impone; pero una reforma que deseche todo oropel, que combata la superficialidad en los ramos primordiales del saber, que haga palpables los beneficios de la instrucción y que dote al escolar de la cultura adecuada á sus destinos públicos y privados. Nos hace falta un genio educacional que encarrile la institución; nos hace falta un hombre que discierna lo baladí de lo serio, que, sin complacencias ni prejuicios corte por lo sano, y atienda, como es debido, la cultura de cerebros infantiles proclamando la revolución educativa argentina y no dé descanso á su propaganda y propósitos hasta ver coronada su obra.

SALVADOR DÍEZ MORI.

Buenos Aires, Julio de 1908.

Sobre cronología

Determinación de fechas y épocas de la historia antigua y medioeval

(Especial para EL MONITOR)

No ha mucho tiempo tuve ocasión de conversar con cierta joven profesora de matemáticas. Tratamos, en general del valor didáctico y pedagógico de los diferentes ramos de la enseñanza secundaria, y particularmente, acerca de la historia. En el curso de nuestra conversación, mi amable interlocutora, invocando la autoridad de Herbert Spencer, que en su librito de educación tan desdeñosamente se expresa á propósito de la utilidad práctica y educativa de los estudios históricos, se manifestó entusiasta partidaria de las ciencias exactas, á la vez que poco respetuosa con esa «venerable dama», que llamamos «Historia Universal».

Entre otras muchas irreverencias, disculpables sólo por proferirlas labios hermosos, dijo que el pretender fijar con exactitud fechas de acontecimientos remotos, muchos de ellos ocurridos hace millares de años, no era más que simple capricho de algunos sabios historiadores. De esta opinión se desprende que los datos cronológicos citados en los manuales de historia babilónica, egipcia, griega y romana, carecen de verdadero valor científico, en razón

de que sólo se deben al cálculo inseguro y arbitrario de tal ó cual erudito.

En la suposición de que, también, algunos otros partidarios de las ciencias exactas, participen de análogas preocupaciones, haré por rechazar tan injustificados reproches, complacido en defender la Historia, esa «venerable señora», á quien, durante muchos años, he consagrado, con ahinco y fidelidad, mis tareas de profesor.

Dedicaremos, pues, algunos instantes á la cronología, ó sea al arte de fijar las fechas históricas.

Esta ciencia auxiliar, en más de una ocasión llamada el «ojo de la historia» se divide en dos ramos completamente distintos por sus tareas y por sus fines científicos.

1º Cronología matemática ó astronómica.

2º Cronología aplicada ó historia.

Antes que á las ciencias históricas, pertenece la primera á las ciencias exactas, pues que tiene por objeto: establecer calendarios por medio de cálculos astronómicos, acordar el año solar con los meses lunares, fijar los días intercalados, presagiar los eclipses, etc., etc.

Nosotros sólo nos ocuparemos de la segunda, es decir, de la cronología aplicada ó historia que consiste en la investigación y exámen de las noticias cronológicas suministradas por nuestras fuentes históricas y en su reducción exacta al cómputo de años de la Era Cristiana.

Con este propósito debe enseñarnos los sistemas empleados por los diferentes pueblos del pasado, en la formación de sus calendarios; indicarnos de qué manera relacionaron la división de su año civil con la eclíptica y el curso de los astros, y finalmente: establecer los procedimientos adoptados para conservar á la posteridad, la fecha de los sucesos memorables de su evolución histórica.

Aunque de hecho, el desarrollo de la humanidad

se realiza en una serie ininterrupta de acontecimientos, nuestra memoria necesita de puntos fijos y de la división de la historia en épocas y períodos, al igual que la geografía, para orientarse en la superficie del globo, precisa de sus grados de longitud y latitud, del ecuador y de los trópicos.

Varios métodos sirvieron á los pueblos de la antigüedad para fijar cronológicamente los acontecimientos de su historia.

Por ejemplo: los babilonios, los egipcios y, como ellos, otros varios pueblos, determinaban las fechas contando los años de poder de sus reyes ó gobernadores. Con los nombres de éstos, establecían los sacerdotes en los templos grandes listas en las que, además de indicarse la duración del poder, se anotaban los sucesos más importantes acaecidos durante el mismo. Los asirios designaban los años con los nombres del rey, del primer ministro, del director de la música, del superior de los eunucos, de los gobernadores de provincias y otros altos funcionarios; los atenienses con el nombre del primer «arconte» por cuya causa se le llamaba «arconte epónimo» y los espartanos con el del primer «eforo». De la misma manera otras ciudades griegas usaron nombres de sus sacerdotes y generales, aunque es de notarse que cada estado ó ciudad tuvo su costumbre particular.

En Roma, el sumo sacerdote «pontifex maximus» solía colocar ante su despacho una gran tabla blanca, con los nombres de los dos cónsules de la República. En estas tablas se inscribían los hechos más importantes ocurridos bajo cada gobierno. Reunidas y publicadas, más tarde, con el título de «annales maximi», dieron origen á las primeras obras históricas de la literatura romana, de las cuales, historiadores posteriores conservaron esta forma de indicaciones cronológicas: «L. Domitio, Appio Claudio consúlibus, Coesar in Galliam profectus est», es decir: «bajo el

consulado de Lucio Domicio y Apio Claudio, César partió para la Galia».

Los pueblos civilizados de la antigüedad, registraban y guardaban, por lo general, en listas oficiales, los nombres de sus magistrados epónimos. Mas como cada Estado y pueblo tenía sus nombres y listas especiales, surgió como grave inconveniente la carencia de un sistema uniforme y generalmente reconocido para fijar las fechas. En la actualidad no ocurre lo mismo, pues casi todos los pueblos civilizados, en su Era Cristiana toman el nacimiento de Jesucristo como punto de partida para computar los años.

Felizmente, varias de las antiguas listas de magistrados epónimos, conservadas á través de los siglos, permiten al historiador fijar, con mayor ó menor exactitud, fechas de acontecimientos remotos y aún reducir sus noticias cronológicas al cómputo de la Era Cristiana.

Hasta hace poco tiempo, como fuente principal en la cronología de la historia de Babilonia y Asiria, sirvió una lista de reyes y dinastías, que, en lengua griega, publicó Beroso, sacerdote del dios Bel de Babilonia.

Intitulada «Caldaica» (ó Babilónica) y publicada en tiempos de Alejandro Magno (336-323) la obra de Beroso se ha perdido. No obstante, fué utilizada por varios cronistas judaicos y cristianos; Josefo y Eusebio nos han conservado valiosos fragmentos del libro del antiguo sacerdote babilónico.

Recientes excavaciones practicadas á orillas del Eúfrates y Tigris han descubierto, entre otros antiquísimos restos de la civilización babilónica asiria, varias inscripciones cuneiformes que ofrecen listas de reyes y dinastías, completando y confirmando así, en muchos puntos, las noticias cronológicas transmitidas por Beroso.

Por ejemplo, entre los escombros de la afamada biblioteca de ladrillos que el rey asirio Assurbanipal

había mandado coleccionar y que fué desenterrada en Kuyundshik por Layard y Hormuyd-Rassam, se han encontrado tres valiosísimos monumentos cronológicos: una lista de dinastías y reyes babilónicos que representa uno de los originales de las célebres listas de Beroso, luego la llamada «historia sincrónica» de Babilonia y Asiria que expone en forma suscinta los acontecimientos más importantes de la historia de los dos países en sus mútuas relaciones, desde el siglo XV hasta el siglo IX antes de Jesucristo, y además importantes fragmentos de los cánones de magistrados epónimos de Asiria.

De esta manera los investigadores modernos han logrado restablecer, con matemática exactitud, la ilación cronológica de los acontecimientos de varias épocas de la historia babilónica asiria.

En caso muy semejante se encuentran los sabios egiptólogos, pues los pueblos del Nilo contaban los años por orden sucesivo de reinados, de modo que para fijar un acontecimiento cualquiera de la historia egipcia, bastaría una completa nómina de reyes y los datos relativos á la duración de cada reinado. Desgraciadamente, el material incompleto y fragmentario que ha llegado hasta nosotros, no permite restablecer el enlace cronológico de los hechos con la exactitud que se evidencia en la historia de Babilonia.

Suma importancia, como fuente histórica, tiene en este caso una obra aparecida bajo el reinado del macedonio Tolomeo II Filadelfo (284-247 antes de Jesucristo). En lengua griega fué escrita por el sacerdote egipcio Manethon. Componíanla tres libros de «Curiosidades Egipcias» que conocemos por algunos extractos que hicieron Julio Africano, Eusebio y otros cronógrafos cristianos. Más los extractos no bastan y quedan grandes lagunas que no es posible llenar.

En el «Papiro de los Reyes» que posee el museo de Turín, se conserva una copia de aquellas listas

que los sacerdotes egipcios solían establecer en sus templos. Contenía el famoso papiro la nómina completa de los soberanos egipcios y la especificación de los años, meses y días de sus respectivos reinados. Por desgracia, roto en doscientos fragmentos, con suma dificultad pudo ser imperfectamente reconstruido. De modo que este precioso documento ofrece innumerables lagunas, sobre todo en las noticias que se refieren al número de años.

Las demás listas de reyes egipcios encontradas en las inscripciones jeroglíficas de Karnak, Abydos y Sakkarah, en raras ocasiones llenan los vacíos del «Papiro de los Reyes». De ahí que no muchas épocas de la antigua historia egipcia, carezcan, en absoluto, de indubitable cronología.

Monumento de excepcional importancia para determinar fechas en la historia babilónica, asiria y egipcia, es, también, el «Canón de Reyes» del famoso matemático, geógrafo y astrónomo Claudio Tolomeo, que vivió en Alejandría bajo el reinado del emperador romano Antonio Pío, allá por el año 150 de nuestra Era.

Consigna el Canón de Tolomeo el nombre de cuanto soberano babilónico, asirio y persa gobernó en Babilonia, desde el rey babilonio Nabonasar hasta Alejandro Magno, y termina enumerando los monarcas macedonios y romanos que reinaron en Egipto. A manera de apéndice, va incluida esta lista en el célebre tratado astronómico de Tolomeo, conocido, generalmente, por su título arábigo de «El Almagesto». Las observaciones de los astrónomos babilonios y alejandrinos son utilizadas en el cómputo de Tolomeo, que por ello nos ofrece datos de la mayor confianza. Por lo demás, los textos cronológicos en escritura cuneiforme y jeroglífica, recientemente descubiertos, confirman sus noticias.

Encuéntrase el investigador en muy ventajosa situación si las fuentes históricas á que recurre le su-

ministran noticias de eclipses y otros fenómenos cosmográficos que los astrónomos modernos pueden contralorear por medio de cálculos matemáticos.

Así Herodoto, «el padre de la historia», relata que una sangrienta batalla librada á orillas del río Halis, entre lidios y medos, fué interrumpida por un eclipse total del sol presagiado por Tales de Mileto, y también, en una de las listas asirias de Epónimos, descubiertas en la biblioteca de Assurbanipal, se menciona que en el mes de «Sivan», bajo Bursagali gobernador de la ciudad Guzana acaeció un eclipse del sol.

Ahora bien, los astronómos modernos calculan que estos eclipses debieron ocurrir el 28 de Mayo del año 585 y el 15 de Junio del año 763 antes de nuestra Era, obteniéndose para la historia del antiguo Oriente dos fechas determinadas con matemática exactitud.

Esta base permite realizar perfectamente los cómputos de años que contienen las mencionadas listas de reyes y dignatarios.

En Grecia, donde cada ciudad tenía listas propias de magistrados epónimos, se impuso la necesidad de un sistema uniforme.

A este propósito utilizaron los historiadores para sus noticias cronológicas las listas de los vencedores en los Juegos Olímpicos. Verificábanse éstos cada cuatro años, con unánime participación de tribus y ciudades del pueblo helénico, generalmente dividido por continuas discordias.

Según Polibio, en su Historia Universal, XII, N, el primer historiador griego que sustituyó los cómputos locales por la era de las olimpiadas, fué el siciliano Timeo, que vivió en Tauromenio á fines del siglo IV antes de Jesucristo.

El ejemplo de Timeo tuvo numerosos imitadores, y la Era de las olimpiadas fué por fin generalmente adoptada en la literatura histórica de los griegos.

También Eratóstenes y otros astrónomos de Alejandría la emplearon en sus cómputos y cálculos.

La primera victoria anotada en las listas de los vencedores de Olimpia corresponde al año 776 antes de nuestra era.

Además de los datos esparcidos en las obras de historiadores y numerosos fragmentos de calendarios griegos y romanos, es fuente histórica de suma importancia el llamado «Marmor Parium», lápida de mármol de la isla de Paros que contiene una tabla cronológica de la historia de Atica. Esta lápida descubierta en 1627 forma parte actualmente de la colección de la Universidad de Oxford.

Como ya se ha dicho, los romanos designaban los años con el nombre de los dos supremos magistrados de la República.

Más tarde, se agregó á esta lista de cónsules el total de años que, según la tradición, correspondía á cada reinado. De esta manera se determinó como punto de partida para todos los cómputos y cálculos, el año en que Rómulo, su primer rey, fundó á Roma. Discrepando los sabios romanos á propósito de la duración de algunos reinados, no fué posible fijar exactamente el año de la fundación de Roma. Sin embargo, con el tiempo, la mayoría de los historiadores adoptó el cómputo establecido por el gran arqueólogo y polígrafo Marco Terencio Varrón, quien fija la fundación de Roma en el año 753 antes de Jesucristo.

En la época del imperio, casi todos los historiadores romanos suministran indicaciones cronológicas, tomando como punto de partida el año de la fundación de Roma. Por ejemplo: la gran Historia de Roma, de Tito Livio se titula: «Titi Livi ab urbe cóndita libri», es decir: «Libros de Tito Livio desde la fundación de la ciudad.»

En varios de los reinos helénicos que los diadocos sucesores de Alejandro Magno fundaron en los países

de Oriente, se adoptó una Era oficial. La más antigua y usada fué la de los Selencidas de Siria, que comenzó con la fundación de esta dinastía, en el año 312 antes de Jesucristo. Aún en nuestros días la emplean algunas poblaciones cristianas de la Siria. Los judíos adoptaron una Era cuyo punto de partida es el año 376 antes de Jesucristo y que también se ha conservado entre ellos hasta hoy en día.

En el imperio bizantino, particularmente en Egipto, desde el siglo IV postcristiano, los historiadores contaban por periodos de quince años, llamados «indictiones». El significado de esta palabra no ha sido hasta la fecha satisfactoriamente explicado. Probablemente así se denominaba al período de contribuciones é impuestos imperiales, durante el cual se renovaba el censo de la población.

Impulsados los padres de la Iglesia por el deseo de demostrar la mayor antigüedad de la Biblia en parangón con la historia griega, relacionaron los acontecimientos referidos por los historiadores paganos, esforzándose en ponerlos de acuerdo con las épocas que determina la historia sagrada. Con este propósito, los historiadores cristianos utilizaron los acontecimientos que narra la Biblia como punto de partida para sus cómputos; por ejemplo: la creación del mundo, la del primer hombre, el nacimiento del patriarca Abraham, etc.

Notable importancia adquirieron durante el siglo IV después de Jesucristo los estudios cronólogicos del obispo Eusebio de Cesárea. En sus dos libros de «Crónica», Eusebio, partiendo del nacimiento de Abraham, divide toda la historia en épocas señaladas por sucesos importantes que menciona la Sagrada Escritura. Luego subordina á estas épocas, en forma de una tabla sincronística, los hechos de la historia universal, descriptos por los historiadores griegos y romanos. Al márgen de esta tabla señala por décadas los años de la era de Abraham.

San Jerónimo (340-420) sabio autor de la versión latina de la Biblia, conocida bajo el nombre de «La Vulgata», tradujo al latín la «Crónica de Eusebio y la continuó hasta su época.

Así fué como se utilizó la era de Abraham en la literatura latina.

Debido á la discrepancia de los sabios á propósito de los años transcurridos desde el nacimiento de Abraham ó desde la creación del mundo, fué que los cronógrafos cristianos tomaron diferentes años como punto de partida para sus cálculos. Esto originó diferentes Eras ó sistemas de computar los años. Así se explica que en los cronicones de la Edad Media veamos usadas una Era antioquena, otra alejandrina, otra constantinopolitana ó bizantina. Esta última comienza el 1º de Septiembre de 5.508 antes de Jesucristo. Por razones astronómicas que sería prolijo enumerar, esta Era resultó práctica y los pueblos que estuvieron bajo la influencia de Constantinopla, la mantuvieron largo tiempo. La iglesia bizantina la conservó hasta los tiempos modernos.

Los árabes, durante su dominación en muchas provincias del imperio bizantino, introdujeron la costumbre de computar los años desde la Ejida, es decir, desde la fuga de Mahoma que acaeció el año 622 de la era cristiana.

También los cronistas españoles adoptaron una era especial. Contaron los años, desde 716 después de la fundación de Roma, es decir, treinta y ocho años antes de Jesucristo, época en que Augusto ordenó un nuevo censo de la población en las provincias hispánicas.

El sabio rey don Alfonso X, en su «Estoria de Espanud», para fijar fechas emplea tres Eras á la vez: la cristiana, la española y la mahometana. Véase, por ejemplo, el comienzo del capítulo 846: «Esto fué en la Era de mill et cent et un anno, et andava otrosi el anno de la Encarnación en mill et LXIII, et el del

papa Alexandre en III, et el de Huric emperador de Roma en XV, et el de los alarabes en CCCC et LXXXV».

Hasta el siglo XV la Era española fué usada en los cronicones aragoneses.

Nos queda por examinar cómo se propagó la era cristiana, ó sea la costumbre de determinar las fechas históricas con años antes ó después de Jesucristo.

San Agustín, en su «Ciudad de Dios» (XII, cap. 30), adopta fundamentalmente la era de Abraham; sin embargo, agrega las indicaciones cronólogicas que contiene el Evangelio de San Mateo (I, 17), dividiendo la historia universal en seis edades ó épocas: 1º Desde Adán hasta Noé; 2º desde Noé hasta Abraham; 3º desde Abraham hasta David; 4º desde David hasta el cautiverio de Babilonia; 5º desde el cautiverio hasta el nacimiento de Jesucristo; 6º Desde el nacimiento de Jesucristo hasta el fin del mundo. Estas edades fueron aceptadas y empleadas generalmente por los cronistas latinos de la Edad Media.

Más tarde, en el siglo III, el monje Dionisio Exíguo estableció un Canón Pascual en el cual partió del nacimiento de Jesucristo, fijándolo en el año 754 después de la fundación de Roma, en cuyo cálculo, dicho sea de paso, se equivocó por unos cuatro años. En esta tabla Dionisio divide el año eclesiástico según las fiestas de la iglesia y los días de Santos.

Dionisio tuvo muchos imitadores, y fácilmente se introdujo entre los cronistas de Occidente la costumbre de computar los años desde el nacimiento de Jesucristo. No obstante, juntamente con la era cristiana se continuó adaptando los otros sistemas hasta el siglo XVIII.

El tiempo transcurrido antes de esta fecha se calculaba dentro de las edades establecidas por Eusebio y Agustín ó desde la creación del mundo que fijan las indicaciones cronológicas del Antiguo Testamento. Nuestra actual costumbre de contar hacia atrás los años de los acontecimientos acaecidos antes del naci-

miento de Jesucristo, se generalizó á fines del siglo XVIII por el ejemplo de historiadores ingleses.

José Sealigero (1540-1609, sabio y humanista francés, en sus dos célebres obras: «De emendatione temporum» y «Tesaurus temporum», publicadas en 1583 y 1606, fué el primero que recopiló y parangonó los datos de los autores antiguos y estableció sistemáticamente la hilación cronológica de la historia griega y romana, fundando así la cronología científica. Numerosos investigadores emplearon y perfeccionaron este sistema, y de esa manera se fijaron con exactitud las fechas de casi todos los acontecimientos importantes de la historia antigua.

Veamos ahora cómo surgió la costumbre de dividir la historia en antigua, medioeval, moderna y contemporánea.

Tenía gran importancia en la historiografía medioeval la teoría de las cuatro monarquías del mundo que San Jerónimo deriva del Apocalipsis del profeta Daniel. Al reino de los babilonios, San Jerónímo refiere la primera de las grandes monarquías, que Daniel menciona en sus visiones (cap. II y III); al imperio de los medas y persas, la segunda; á los reinos fundados por Alejandro Magno y sucesores la tercera, y por último, la cuarta al Imperio Romano.

De acuerdo con la profecía de Daniel, la cuarta monarquía debía durar hasta el Juicio Final y la Resurrección de las almas. Vigorosamente arraigó en los escritores cristianos la idea de que el Imperio Romano existiría hasta el fin del mundo. Tan profunda era la fé que inspiraban las autoridades de la Iglesia, que ninguno de los historiadores osó dudar de la perpetuidad del Imperio Romano, á pesar de la asolación que sembraban las invasoras tribus germánicas, y á pesar de las nuevas nacionalidades que surgían de sus escombros.

Sin embargo, la caída de Roma era un hecho. Para dar solución al dilema que surgía, los sabios me-

dioevales consideraron como representantes de los emperadores romanos primero á los soberanos del Imperio Bizantino, después á Carlomagno y sus sucesores en el trono de los francos.

Casi ningún historiador medioeval comprendió que con la invasión de las tribus germánicas en el Imperio Romano se iniciaba para los pueblos europeos una nueva época de civilización. Carecían en su mayor parte hasta de la noción del constante cambio que en el transcurso del tiempo realizan todas las instituciones humanas.

Allá por el siglo xv, cuando los humanistas demostraron la inmensa diferencia que existe entre la antigüedad clásica y la civilización de la edad media, apenas si empezaron á comprender los historiadores que la invasión de los bárbaros había acabado con el Imperio Romano.

Machiavello fué uno de los primeros en comprenderlo.

Por eso, en su historia florentina considera que la invasión de los bárbaros cimenta la nueva historia de Italia.

No obstante, por largo tiempo subsistió la teoría de las cuatro monarquías del mundo.

Sleidanus, famoso historiador de Carlos V, no se atreve todavía á romper con ella á pesar de los indicios de una aparente descomposición del «Santo Imperio Romano-Germánico» que él mismo relata. No puede creer en su próximo fin. La interpretación que de las profecías de Daniel daba San Jerónimo, establecía que la caída del imperio debía coincidir con el juicio final. Por tal motivo lleva su historia el título: «De quattor monarchii».

El concepto de «edad media» y «medioeval» no fué creado por lós historiadores, sino por los filólogos del siglo xv. Al estudiar los autores clásicos, notaron éstos el enorme cambio que trás la invasión de los bárbaros habían experimentado la lengua y la

literatura latinas. Así fué acuñado el término de «edad media» para denominar una época de la literatura latina que comienza en tiempos de los Antoninos y termina al surgir la nueva producción del siglo XV, en que los humanistas retornan al modelo clásico de los autores de Roma.

Cristóbal Cellarins (1634-1702) profesor de historia en la universidad alemana de Halle, fué el primero que empleó el término de «edad media» para designar una época de la historia política.

Tres épocas principales distinguió este historiador en sus compendios de historia universal, entonces muy en auge:

1° Historia antigua hasta el reinado del emperador Constantino.

2° Historia medioeval hasta la conquista de Constantinopla en 1453.

3° Historia nueva.

Este principio de división fué adoptado paulatinamente por todos los historiadores. En la actualidad, los manuales históricos por lo general cierran la historia antigua en el año 476 en que el caudillo germánico Odoacro ocupa el trono de los Césares, en la parte occidental del Imperio Romano. En cuanto á la edad media, suelen determinarla en 1453, con la caída de Constantinopla en poder de los turcos; en 1492, con el descubrimiento de América, ó en 1517 con la reforma de la iglesia iniciada por Lutero.

La determinación de épocas históricas por medio de ciertas fechas, sólo tiene el valor relativo de auxiliar la memoria. Ninguna época de la evolución humana termina de pronto. Por el contrario, la transición de una á otra se realiza paulatinamente mediante muchos grados intermediarios.

Por otra parte, los acontecimientos que se toman como puntos de división extienden sus consecuencias sólo sobre partes relativamente limitadas de la humanidad. Tomemos un ejemplo:

Mientras á fines del siglo v la civilización clásica desaparece en la parte occidental del Imperio Romano, no ocurre lo mismo con el Imperio de Oriente donde la tradición, especialmente en Constantinopla, prosigue ininterrupta hasta comienzos del siglo IX. Sin embargo, el año 476 es un punto de división muy acertado.

Tampoco la reforma de Lutero acabó de golpe con las costumbres y creencias medioevales, ni el descubrimiento del Nuevo Mundo ejerció en seguida decisiva influencia en ellas. Más aún, muchas fueron trasladadas al suelo americano, como lo demuestra la historia de España y sus colonias.

No obstante, los indicados puntos de división tienen justificados motivos, pues que fueron tomados de acontecimientos que indudablemente originaron cambios profundos en gran parte de la humanidad.

Después del siglo XV empezó á sentirse la necesidad de un nuevo punto de división. Imponíanla cada vez más los acontecimientos transcurridos desde entonces. Al fin, imitando á los sabios franceses, los historiadores europeos admitieron una nueva época en la historia universal. Comienza ésta con la Revolución Francesa de 1789, que no sólo hirió de muerte á la monarquía absoluta y al feudalismo de los siglos XVII y XVIII, sino que originó profundísimos cambios en la política interior y exterior de Europa y América.

Tiene, sin embargo, el usual sistema de dividir la historia en antigua, medioeval, moderna y contemporánea un gran defecto: considera exclusivamente la evolución de los pueblos civilizados de Europa.

Desde el punto de vista de otras civilizaciones, se imponen naturalmente diferentes principios de división. En la historia americana, por ejemplo, los períodos naturales son: la época precolombiana; la de la conquista y coloniaje; la de la independencia.

De igual manera el historiador del Imperio Celeste, del Japón ó de Rusia, debe buscar ciertos principios de división.

Recientemente ha publicado el señor Hans Helmholt, con la colaboración de numerosos sabios alemanes, una Historia Universal que comprende la evolución de la humanidad entera. A fin de evitar los inconvenientes anteriormente expuestos en esta obra, ha sido adoptado el nuevo principio de la división geográfica de la historia universal. La obra de Helmholt considera las diferentes fases de la evolución humana en su relación con las divisiones naturales que ofrece la superficie de la tierra. De esta manera muestra claramente la influencia que las condiciones geográficas ejercen en el desarrollo de la humanidad.

Este ligero bosquejo de los principios y tareas de la cronología histórica, naturalmente no pretende haber dado una verdadera orientación hácia las investigaciones de la cronología científica. Al abordar este tema no tuve sino el propósito de convencer á los excépticos del género de la mencionada profesora de matemáticas, de que la historia, aunque no le sea posible establecer principios y leyes generales al igual de las ciencias exactas, proporciona, sin embargo, indubitables conocimientos y comprobaciones científicas que alcanzan hasta los más minuciosos detalles de la cronología.

Al finalizar, me permito remitir á las principales obras de estudio y de consulta al que, con mayor detenimiento, quiera cultivar este género de investigaciones.

Erust Bernheim, Lehrbush der Historischen Methode; Leipzig 1903.—L. Ideler, Haudbruk der mathematischen und technischen Cronologie des Mittelalters und der Neuzsit, 1897.—Georg. Fr. Unger, Handbuch der Klassischen Altertruns avissenschaft de Ivan Mucller, I, p. 719-831.—A Giry, Manuel de diploma-

tique, 1894, p. 83, 275.—Comte de Mas-Latré, Trésor de chronologie, d'histoire et de géographie pour l'étude et l'emploi des documents du moyen âge, París, 1889.

DR. VOLCMAR HÖLZER,
Profesor de Historia en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario.

Buenos Aires, Julio de 1908.

Del dibujo libre

A los señores directores de las escuelas comunes de la Capital.

Existen aún casos en los que se ponen en duda las ventajas del dibujo libre y su influencia benéfica para los fines educativos.

Pero cuando bien á pesar de los resultados á que ya se ha llegado, se tildan todavía de mamarrachos á los admirables esfuerzos de nuestros niños; cuando, en fin, hemos alcanzado un grado de adelanto desde más de un punto de vista apreciable para nuestra escuela y nuestros maestros, no estará demás insistir sobre ello á fin de aclarar una vez más el concepto y la verdadera significación de este deber escolar al que mucha importancia le conceden las escuelas de otros países.

Veíamos en el «Manuel Général de l'Instruction Primaire» correspondiente á febrero próximo pasado, la reproducción de algunos dibujos libres ejecutados en las escuelas de Francia siguiendo las instrucciones del profesor Quenieux, quien brega allí por los mismos ideales que desde hace ya tiempo realiza nuestro país.

Reproducimos hoy esos trabajos, acompañándolos de similares pertenecientes á nuestras clases.

Los comentarios no corresponde hacerlos á nosotros; se establecerán las debidas comparaciones entre unos

y otros trabajos y se verá que si lo extranjero mereció allí los honores de la publicación lo nuestro reune idénticos títulos y, por consiguiente, iguales derechos.

La ventaja que esperamos obtener es la de sembrar mayor confianza entre nuestros maestros que verán así sus esfuerzos no despojados de valor desde que los resultados pueden prestarse con entera confianza á



Fig. 1. — «Carlo Magno en las escuelas». Concepto histórico del *dibujo libre*.—Trabajo á lápiz y colores de una escuela de Francia

parangones en los que siempre hay algo que ganar ó perder siendo en cualquiera de los dos casos saludable el resultado.

Los maestros verán, igualmente, que los dibujos que publicamos no son una excepción ni nada que no se encuentre corrientemente en nuestras clases que cumplen los programas é instrucciones respectivos.

Los dibujos franceses aquí reproducidos presentan caracteres bien diferentes; los nuestros también. De-

seamos definirlos y ello significará el concepto general y particular que debe en uno y otro caso presidir á la orientación de los esfuerzos del niño y del maestro.

Así, por ejemplo, en las figuras 1 y 2 el concepto histórico ha primado en el trabajo del alumno. Carlo Magno y los pequeños escolares, ha sido el tema, y tanto interés ha despertado que se notan inconfundibles los afanes del niño por caracterizar la escena hasta en los más pequeños detalles de la indumentaria.



Fig. 2. — «Carlo Magno en las escuelas». Concepto histórico del *dibujo libre*. Trabajo á lápiz y colores de una escuela de Francia

Y si en ello se encuentran incoherencias no olvidemos que son trabajos de niños de 9 á 11 años. Hay lo principal, lo importante: el concepto del fin á que el trabajo responde; una visión convertida en forma é inscripta mediante el lenguaje de las formas.

En la actitud un poco teatral del Carlo Magno de la figura 2 notamos que el alumno intentó dar á su personaje el aire que según su mente debía tener tan gran Rey.

En la figura 1 la indumentaria ha sido motivo de especiales cuidados; hay un principio de simetría, de orden y armonía en toda la composición, que ha lle-

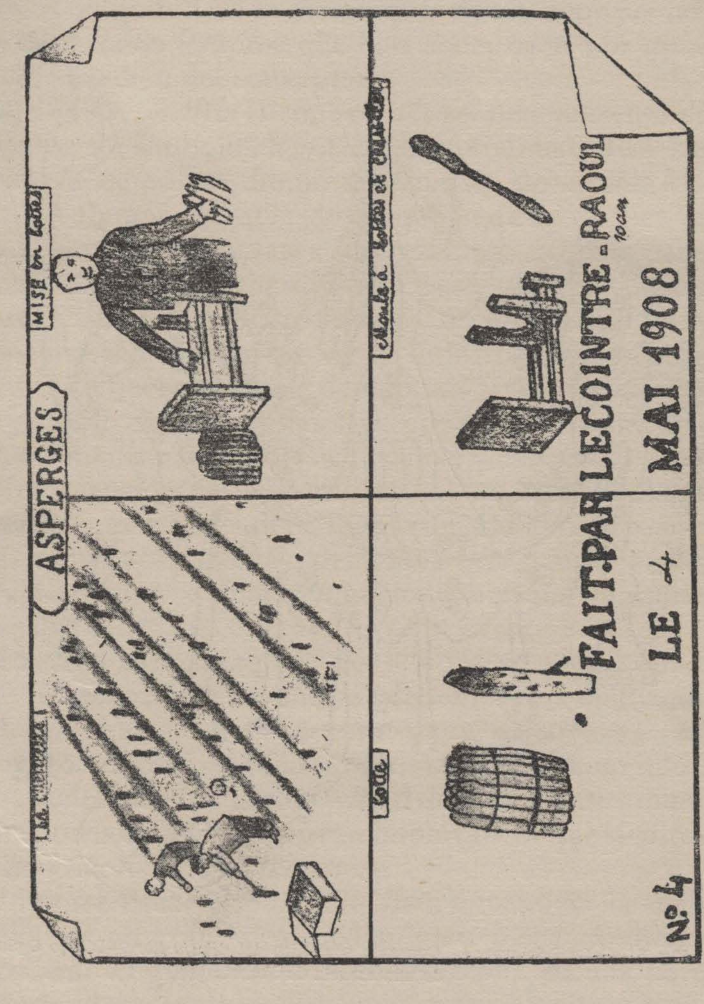


Fig. 4. — Concepto descriptivo del *dibujo libre*.—Trabajo á lápiz y colores de una escuela de Francia



Fig. 3. — «La Primavera». Concepto simbólico del *dibujo libre*.—Dibujo á pluma de una escuela de Francia

gado á prevalecer hasta en la representación del Rey. Todo demuestra que la mano y la mente, las recitaciones del maestro y la admiración sentida por el niño ante la magnitud de la figura que debía representar, han sido todos factores que han concurrido por igual á la realización del concepto.

La figura 3 "La Primavera", se nos presenta en la forma de símbolo alegórico. Y el número 4 se caracteriza como un dibujo descriptivo de cosas vistas; el alumno ha querido simbolizarnos el mes de Mayo por medio de fases representativas de la cosecha de espárragos y ha dividido su cuadro en cuatro escenas que nos indican claramente procedimientos y útiles que intervienen en esta industria agrícola; es un dibujo hecho á base de croquis y observaciones del natural, trabajo descriptivo que no podría hacerse de una manera más sintética y más clara sin la debida intervención de la escritura de las formas. Aquí, pues, la importancia del Dibujo como medio de expresión, aquí la importancia del *dibujo libre* como medio de ensanchar y explicar conocimientos que la escuela inicia.

En "La Primavera" es por el contrario todo fantasía. El espíritu de inventiva predomina encaminando la acción hacía un fin decorativo ú ornamental; tal concepto es claro y todo subordinado á él, sometido á sus disciplinas. Y la diversidad de estas cuatro manifestaciones sintetizan la gran importancia que siempre hemos acordado al *dibujo libre*.

Importa desde el punto de vista educativo la realización de un gran ideal pedagógico ó sea el dibujo escritura, lenguaje, medio de expresión, en una palabra, de ideas, sentires ó decires, pues, el niño ú hombre que toma un lápiz y sabe expresar gráficamente una idea tiene un arma poderosa para hacerse comprender intensificando su pensamiento más allá, en determinados casos, del alcance del verbo ó de la palabra escrita.

Y sea hombre de ciencia, artista, comerciante ó simple obrero, el lenguaje de las formas tendrá siempre para él idéntica importancia.

Pero para estos fines es necesario que el concepto del dibujo escolar se diferencie del que caracteriza al dibujo de arte ó al dibujo industrial ó de arte aplicado.

Y para estos casos es igualmente imprescindible que no se involucren dichos principios, desde que, si no son antagónicos son por lo menos difíciles de conciliar.

Los intereses de la escuela primaria hacen que el tiempo que se le concede al Dibujo sea sólo de minutos por semana. Y en cincuenta ó veinticinco minutos semanales no se especializa ningún género de enseñanza.

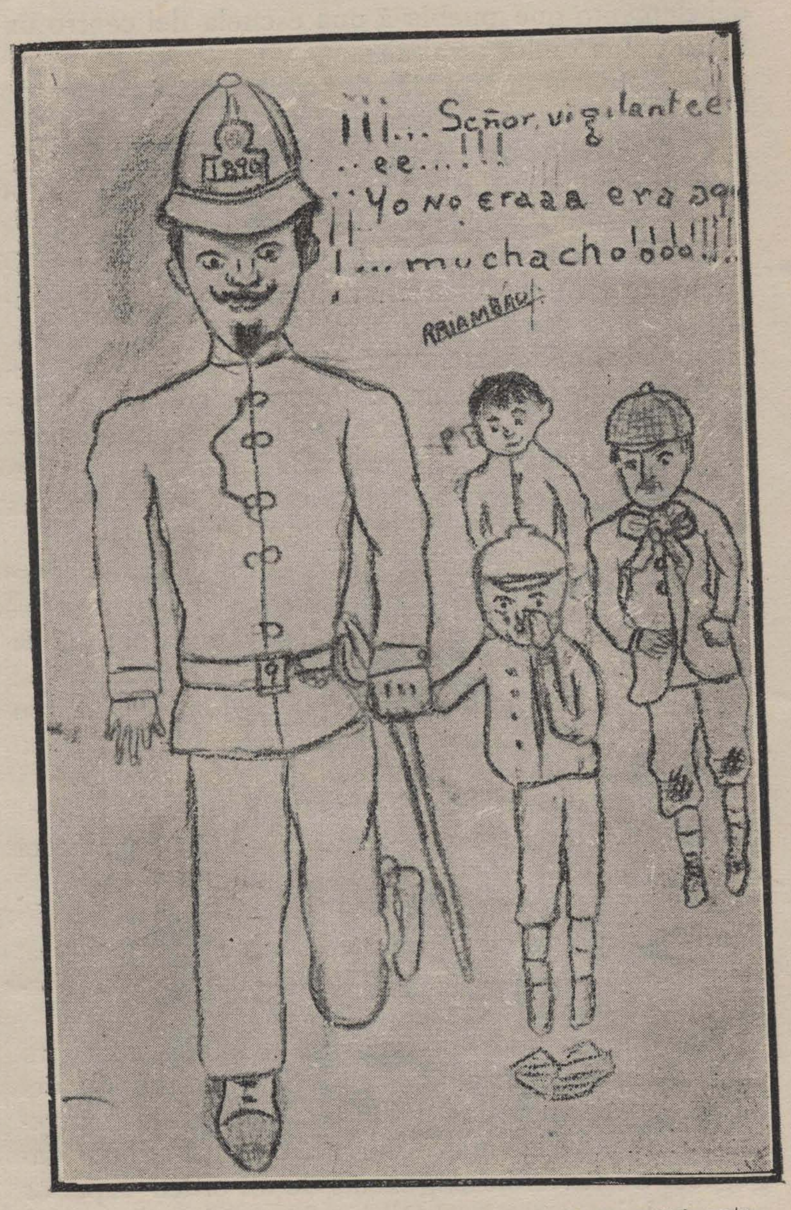
Luego, si no caben especializaciones en un programa escolar en el que las diferentes materias deben armónicamente contribuir á un fin ante todo educativo, debemos empezar por hacer que el profesor ó el maestro tenga el verdadero concepto de las materias, en los principios en que se basan, en los procedimientos, en los fines que se persiguen y en los justos alcances en que debe actuar, límites que propasados importan desvirtuar sembrando anarquías é incoherencias que perjudican altamente á su magisterio.

Y esta ha sido una de las dificultades mayores con que se ha tropezado en la evolución de la enseñanza del Dibujo en nuestras escuelas: la falta de concepto.

De la clasificación y catalogamiento de 350.000 dibujos de 1.º á 6.º grado, tomados de nuestras clases durante el período escolar de 1906, hemos llegado á conclusiones terminantes que figuran en un informe oficial pasado á la superioridad.

Dicho trabajo tenía por objeto obtener un exponente seguro de la marcha que había seguido el método en todas sus trayectorias.

A. Establecer correlatividades entre los esfuerzos de las diferentes clases, teniendo presente la diferencia



El niño malo ». Concepto descriptivo del *dibujo libre*.—Trabajo á lápiz perteneciente á nuestras escuelas comunes

del elemento que puebla á una escuela del centro urbano y una de los arrabales.

B. Actuación particular de los maestros de grado y de los profesores especiales.

C. Comparación del trabajo del maestro con relación al total de esfuerzos de la clase.

D. Resultados de la enseñanza en la escuela.

E. Resultados del esfuerzo del niño producidos libremente y sin intervención del maestro; influencia indirecta de la escuela en esta labor.

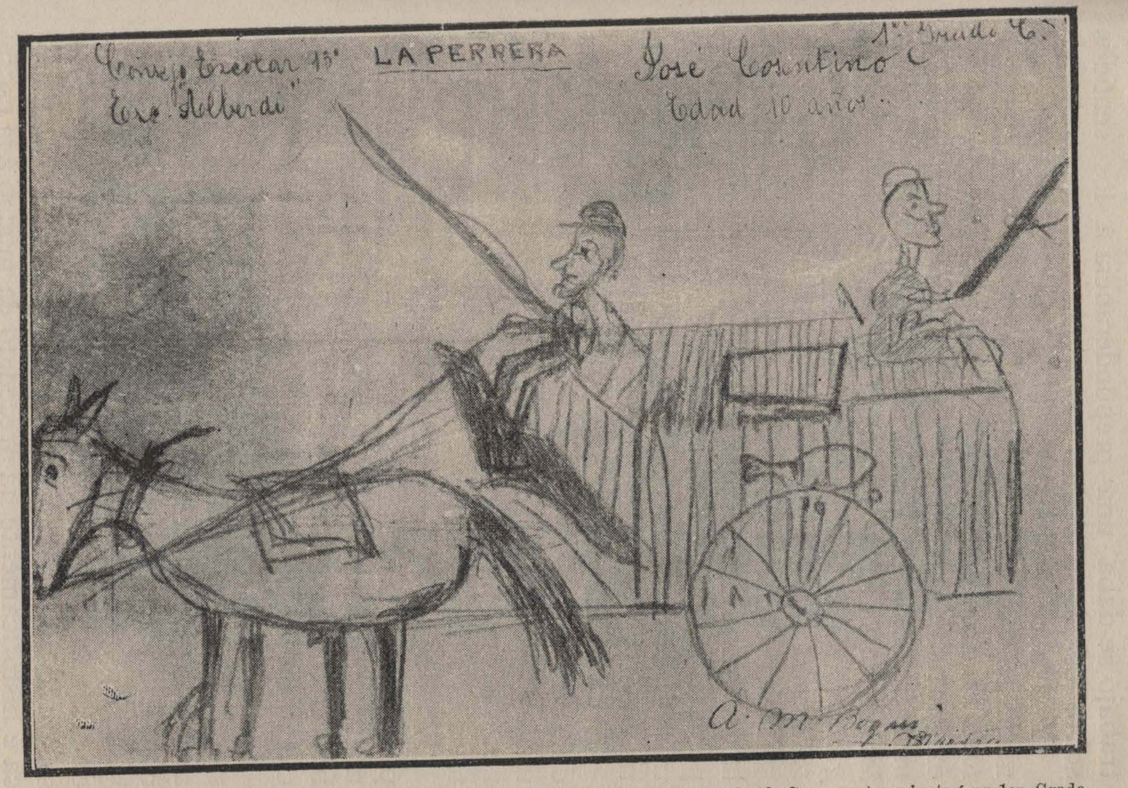
Muchas de las conclusiones á que se arribó no tienen importancia aparente, algunas no merecen mencionarse, otras se refieren á la metodología del sistema y las publicaremos en su oportunidad; pero las que fueran concluyentes y caben en este artículo son las siguientes:

1.° Si en general muchos de nuestros mejores maestros han hecho verdaderos esfuerzos, en varios casos ellos han perjudicado á la asignatura porque la sacaron de los límites naturales de la evolución del niño. Al coartar la libertad de ejecución, le quitaron la espontaneidad y, por consiguiente, fuerza de expresión al trabajo del niño.

2.° Que tan perjudicial ha resultado el esfuerzo exagerado de unos maestros como la desidia manifiesta de otros.

3.° Que una gran parte del personal ha producido una labor superior á lo exigido por las instrucciones; esfuerzos que nada representan por cuanto nada aportan al niño ni á la Escuela.

Y es que en todos los casos se olvidó el concepto claro de la enseñanza. Se consideró el trabajo del niño con exigencias de adulto, con prejuicios exagerados; se persiguió más el fin artístico que el fin pedagógico. Se tuvieron exigencias de un orden superior que condujeron á que el Dibujo fuera sólo cuestión de ojo y de mano, cuando esos deben sólo ser medios concurrentes á la realización de un fin superior y determinado.



«La perrera». Concepto descriptivo del *dibujo libre*.—Croquis á lápiz de un alumno de 10 años y perteneciente á un 1er. Grado de nuestras escuelas comunes

Al pretender una perfección en la ejecución del trabajo se daba una preponderancia á los sentidos sobre los pensamientos y sentimientos.

Y la acción educativa del Dibujo en la escuela primaria sólo existirá cuando se aune la individualidad *toda* del niño con las enseñanzas del maestro y las exigencias del método. *Y nuestro método requiere la manifestacion integral de las aptitudes del niño fortalecida por la experiencia del maestro como resúmen glorioso del capital legado por las experiencias aquilatadas del pasado.*

Y expuesta esta fórmula se desprende lógicamente la necesidad del *dibujo libre*, su importancia y el papel que desempeña no sólo como complemento del trabajo de clase sino como una prolongación necesaria de éste, del que es parte integral.

El dibujo de clase importa la iniciación razonada del niño en los principios que rigen á la revelación é inscripción de la forma ó sean los principios absolutos necesarios á la representación de las cosas. Aquí todo es disciplinado.

El *dibujo libre* significa la aplicación de esos principios con un fin ulterior: idea, pensamiento ó sentimiento por medio del símbolo que es la primera manifestación del niño ó por medio de la figuración convencional de las cosas.

En un caso es la adquisición de medios de expresión; en el otro la aplicación de esos medios al desarrollo de facultades á las que sirve como factor concurrente para fines superiores. Desde este punto de vista es una necesidad que el hombre ha sentido desde las más remotas edades cualquiera qne haya sido su grado de civilización; una escriturá que cronológica é históricamente ha precedido en mucho á la escritura alfabética.

Y si al maestro en la clase no se le permite presentar como modelo á su alumno de 1^er^ grado más que una forma simple, natural, sin detalles y sin dificultades que lleven



Fig. 5. — «El niño estudioso». Concepto descriptivo del *dibujo libre*.—Croquis á lápiz de un alumno de 12 años perteneciente á nuestras escuelas comunes.

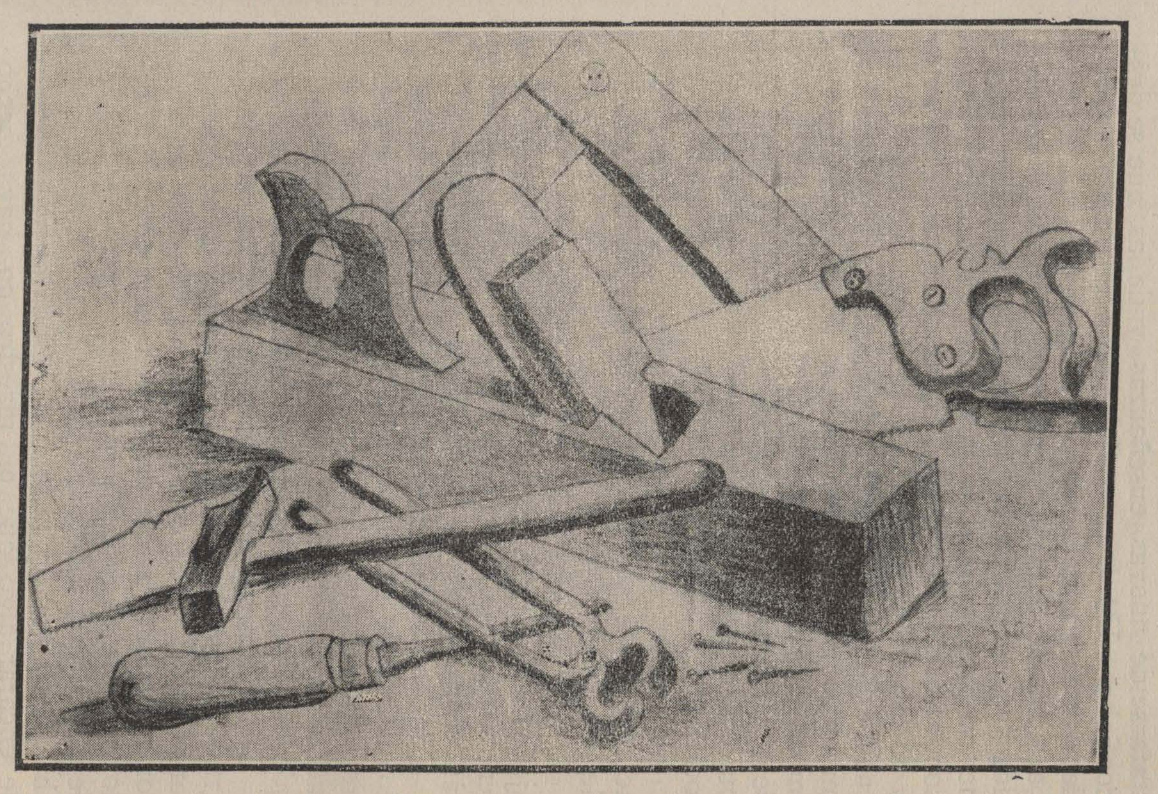
al niño á desviarlo del total armónico á que deben responder sus facultades de observación; y si al mismo niño le permitimos y lo estimulamos para que nos aporte en el *dibujo libre* la más intrincada escena ó idea somos en esto consecuentes si se examina con atención el principio universalmente aceptado, yendo de lo simple á lo compuesto, de lo concreto á lo abstracto, de lo empírico á lo racional, al propio tiempo que llenamos otros requisitos como el de «que la educación sea en pequeño una repetición de la marcha de la civilización; que sea en lo posible como una evolución cspontánea y que resulte agradable». — (*Spencer*).

Y al estimular con el *dibujo libre* la acción individual del alumno, la iniciativa propia, la ayuda propia, no hacemos más que seguir el conocido precepto de Fellemberg: «La actividad independiente del alumno es mucho más importante que la asidua oficiosidad ordinaria de muchos que se ponen á desempeñar las funciones de maestro»; y también el de Mann al decir: «Desgraciadamente nuestra educación actual consiste en *decír* mucho y *practicar* muy poco;» y á su vez Marcel: «Lo que el alumno descubre por su propio esfuerzo mental lo sabe y retiene mejor que cuanto le enseñan los demás».

La definición de *dibujo libre* no es, pues, más que un nombre convencional que no debe considerarse en la letra, pero en sí en su espíritu.

Una libertad amplia no se concibe tampoco ni en ésta ni en enseñanza alguna. Es dibujo libre, por cuanto el niño da rienda suelta á sus antojos, por cuanto de esa libertad surgirá el desarrollo de iniciativas que importan un estímulo directo ó indirecto para muchas de las fases de la labor escolar; por cuanto es un medio de provocar esfuerzos de acuerdo con las ideas de los pensadores que hemos citado y para cuyos fines se hace necesaria la libertad que se acuerda.

Y si al principio de nuestra acción toleramos una interpretación que resultaba algo anacrónica era ella



«Lo que trae el pan á mi casa». Concepto realista del *dibujo libre*.—Trabajo perteneciente á un 3er. Grado de nuestras escuelas comunes. (En este dibujo el símbolo existe solo en la leyenda y ésta no puede, sola, constituir el carácter del trabajo. Es, pues, un concepto realista puro el que ha primado.

una necesidad de las circunstancias, imperiosa por tratarse de nuevas enseñanzas y de las que se desconfiaba. Un exceso de exigencias no era prudente; una precipitación podía traer un retardo, una paralización ó un desaliento que convenía evitar dados los intereses de la Escuela. Por las mismas razones no hemos aun abordado la correlación del Dibujo con las otras asignaturas. Es un paso que se impone y no tardará tiempo sin que se realice. Ya hay quien encara el problema planteando jalones y abriendo caminos que nos llevarán más allá. Pero es necesario terminar lo comenzado, seguir preparando el personal y se generalizará lo otro como se implantó el actual dibujo, mediante el esfuerzo y la buena voluntad de todos.

El camino recorrido es mucho; los dibujos que acompañan á este artículo son un exponente elocuente de ello.

Repito que será una revelación para las personas ajenas á nuestra Escuela y para muchos maestros que tendrán ocasión de comprobar sus esfuerzos comparándolos con los del extranjero.

Pero se puede hacer más aún; del trabajo estadístico enunciado anteriormente, se desprende que nuestros alumnos de 1° á 6° grado pueden producir sin esfuerzo extemporáneo ni cansancio alguno, más de lo que las instrucciones oficiales consignan.

De las mismas experiencias resulta, también, que el grado que más ha practicado el *dibujo libre* es el que mejor dibuja. Y que el grado cuyas enseñanzas de clase son puramente mecánicas se encuentra como atrofiado viéndose al *dibujo libre* como un simple y frío reflejo de las monotonías de la clase. Es que falta ahí orientación, y falta ideal, espontaneidad, temor de encarar algo que el maestro no haya hecho dibujar antes en la clase; líneas frías é incongruentes, formas simples sin color ni vida, falta de acción é iniciativas, todo esto como corolario de la falta absoluta

de imaginación, tales son los efectos de estas clases que vienen así á comprobar matemáticamente lo transcripto aquí de Fellemberg y de Mann y de Marcel, surgiendo de cualquier experiencia que se haga la importancia de este deber escolar que es para el dibujo de clase algo así como un contrapeso á los inconvenientes que siempre presenta lo reglamentario, lo igual, lo regimentado, lo que es idéntico para todos á pesar de la



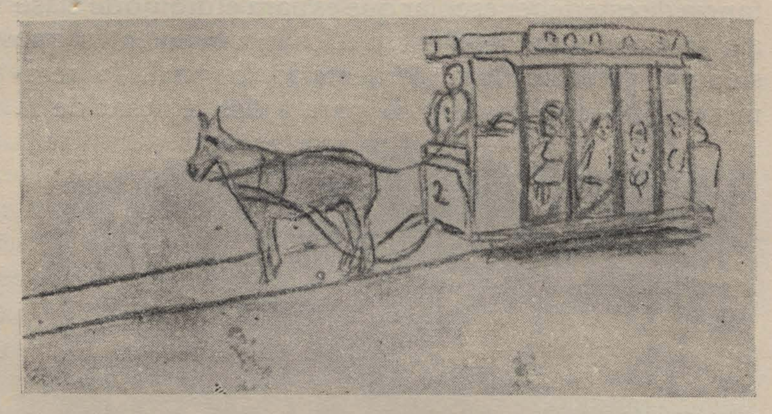
«El domingo fuimos á pasear al Jardín Zoológico mamá, tía y nuestros hermanos»

diversidad de temperamentos, de facultades, de simpatías ó de exigencias del medio ambiente desde que los seres humanos están á merced de sus asociaciones de ideas.

Expuesta la importancia que damos al dibujo libre, es, pues, necesario que, ahora, le acordemos una mayor atención. Hoy está ya implantado en nuestras clases, se cultiva con entusiasmo cuando el maestro sabe sembrarlo en sus alumnos; da los resultados que estos grabados revelan é importa una adquisición y un capital contra el que podemos girar confiadamente.

Debe, pues, orientarse con un concepto claro, de-

terminando sus principales fases que se intensificarán ó simplificarán de acuerdo con el adelanto de las respectivas clases, ya se trate de grados inferiores, intermedios ó superiores.



«Fuimos á pasear en el tranvía...». Dibujo libre de un 2.° Grado de nuestras escuelas comunes



«Mientras fuimos á pasear en el tranvía, mamá y tía se quedaron mirando al elefante» Dibujo libre de un 2.° Grado de nuestras escuelas comunes

1° Tendremos el concepto realista ó sea la reproducción de objetos ó cosas vistas y observadas del natural.

2º El concepto histórico basado en las lecciones del maestro, en el recitado de la clase ó en la lección de cualquier naturaleza que sea.

3º El concepto anecdótico ó descriptivo basado en la lectura de cualquier pasaje literario, ó en la ilustración de un paseo ó excursión á cualquier parte.

4º El concepto simbólico, representativo de una idea, mediante la intervención de la figura humana, la flora ó la fauna—unidas ó separadas, según se quiera,—y persiguiendo ó no un fin ornamental.

De cada una de estas fases hay un ejemplo en los dibujos que ilustran estas líneas.

El director de escuela que organizara el *dibujo libre* en esta forma haría una verdadera obra educativa, llenaría una laguna que existe aún, y cooperaría á levantar el espíritu de la asignatura dándole toda la significación que debe poseer en los límites de la escuela primaria.

La faz histórica se presta admirablemente. Sabemos cuánto entusiasmo despiertan en el niño el caballo, el soldado, el cañón, el fusil, el tambor, la pólvora y el humo; el combate y la batalla son para él un ensueño. Los hechos heróicos, deslumbran su imaginación y lo hacen héroe por momentos. Un pequeño recitado histórico: Pringles, arrojándose al mar para no caer en manos enemigas; Brown, desafiando con cuatro buques miserables la insolencia de un invasor poderoso; Brown en el Juncal; Cabral salvando con el sacrificio de su vida la del futuro libertador de media América, tales temas serían propios á sembrar el interés de las clases; contribuirían á ensanchar los límites aún estrechos de la imaginación escolar, y serían una verdadera aplicación del Dibujo á la expresión de las ideas y sentimientos; y al propio tiempo que se establecía la correlación entre una y otra asignatura se daba una lección indirecta de moral realizando los propósitos del doctor Ramos Mejía en lo que respecta á su ideal

de despertamiento del espíritu nacional á base de los ejemplos que presenta la historia patria.

Hoy se daría un paso, mañana otro y pronto llegaría el momento en que el niño sabría ir al pizarrón y con la tiza en la mano darnos gráficamente las características del concepto histórico que su mente encierre.

Aquí están las líneas generales, y cuando he hablado del director de la escuela y no del maestro he querido significar con ello que tal programa y tal espíritu deben asumir caracteres colectivos, para que tengan su verdadero valor como exponente pedagógico. Un niño, dos, diez, que en una escuela realizaran esto, no significaría un aporte. Hoy ya existen. Debe ser el espíritu de una, dos, diez ó todas las escuelas.

Los educandos franceses han demostrado que lo pueden hacer; nuestros alumnos revelan también aptitudes para encarar el asunto y lo prueban en este artículo, ¿y porqué nuestra Escuela no ha de resolver el problema?

La tentativa no será vana. Los resultados no se harán esperar y creemos que antes de fenecer el corriente período escolar nos veremos en la obligación de constatar aquí el feliz resultado de una ó más escuelas; contraemos el compromiso de no olvidar el esfuerzo é invitamos á él.

MARTÍN A. MALHARRO.
Inspector técnico de Dibujo.

Buenos Aires, Agosto de 1908.

La educación patriótica ante la sociología

(*Especial para* EL MONITOR)

SUMARIO:— El anarquismo intelectual y la moderna sociología— ¿Qué es la sociedad?.—La teoría mecánica.—La teoría orgánica.—La teoría psíquica.—La sociedad es producto de los sentimientos sociales.—El Estado debe cultivar los sentimientos sociales.—Según la moderna teoría social, la educación debe ser ante todo patriótica.

La violenta corriente democrático-individualista de la filosofía del siglo XVIII, extremándose á fines del siglo XIX, ha solido producir, en ciertos espíritus exaltados, un conflicto anárquico y disolvente de la colectividad social. Por su influjo llégase á veces á considerar con indiferencia, cuando no con menosprecio, los sentimientos gregarios y sociales, y especialmente el ideal de la patria. El patriotismo resulta entonces una idea anticuada, retrógada y de mal gusto. Los verdaderos intelectuales deben poner su personalidad fuera y por encima de los viejos sentimientos patrióticos. El patriotismo queda relegado á *les brevis de Panurge*, á los burgueses ignorantes, á los pretenciosos filisteos... Y esta manera de pensar y de sentir de los pseudo-superhombres del individualismo anárquico, que es un peligro en todas las sociedades modernas, reagravóse como tal en la República Argentina por la afluencia del extranjero inmigrante...

Contra semejante tesis antisocial, pienso yo que la sociología moderna, lejos de demostrarla, propende á consolidar, en cada colectividad social, los naturales vínculos de la nacionalidad común. Así, la ciencia corrobora una vez más el buen sentido de la mayoría que se aferra á los antiguos sentimientos sociales como á una necesidad de todos y de cada uno, desechando y defendiéndose contra los ataques del anarquismo intelectual.

La sociología, en el estado actual de los conocimientos humanos, nos enseña la alta conveniencia de cultivar el ideal social, sino á la grotesca manera del *chauvinismo*, al culto modo de la antigua república griega y latina ó de la moderna república democrática. En efecto, preguntémonos previamente ¿qué es la sociedad?...

Todos los conceptos de la sociedad pueden clasificarse en dos: la *teoría mecánica* y la *teoría orgánica*. Paso á definir brevemente á continuación una y otra teoría.

«La teoría mecánica es propia de los tratadistas clásicos de los siglos XVII y XVIII, especialmente de Kobbes, Locke y Rousseau. Prima en ella la idea de un exagerado individualismo, el concepto de la prepotencia de la voluntad individual. Supónese que el hombre ha vivido aisladamente en un primitivo «esta do natural», habiendo formado más tarde la sociedad por un pacto ó contrato colectivo. La sociedad viene á ser así un gregario mecánico, producido por la soberana y consciente voluntad de sus miembros.» [1]

Según esta teoría, la sociedad es un verdadero mecanismo, algo como un incomensurable reloj ó una locomotora inmensa, construídos por muchos operarios que al efecto se reunieron por libre y espontánea decisión. La sociedad es un producto del Contacto Social.

Para la teoría orgánica, la sociedad no se determina y forma de tal manera, sino que, por el contrario,

nace, se desarrolla y crece como un organismo, espontáneamente, sin la intervención del contacto y de la voluntad humana. «Una vez adquirida, contra la vieja noción de la sociedad-contrato, la moderna teoría de la sociedad-organismo, difúndese ésta vigorosamente, generando profusas concepciones sociales, en las que se estudian los fenómenos sociológicos con el tecnicismo y la nomenclatura de los fenómenos biológicos. Y tanto, que puede decirse que la sociología contemporánea, cuya literatura es ya tan vasta y copiosa, arranca toda de esa noción de la sociedad-organismo.» [2]

Sin embargo, la noción de la sociedad-organismo, aunque más verdadera que la de la sociedad-contrato, no puede tomarse estrictamente y al pie de la letra. Entre la sociedad y los organismos superiores hay, sí, sus semejanzas; pero también muy considerables diferencias. Por eso el organismo sociológico ha adoptado, en estos últimos tiempos, una forma más científica y precisa en la *teoría psíquica*. «Aplicando á los hechos el análisis del «realismo ingénuo», vemos que, entre los factores de una sociedad cualquiera, singularmente si estudiamos los actuales, puede no haber, y en la mayor parte de los casos no hay unidad de origen étnico, ni unidad de lengua, ní unidad de creencias religiosas. Aun el territorio mismo suele presentar variedades y regiones que están muy lejos de formar una unidad geográfica, como ocurre con el Imperio Británico. Débese entonces buscar la unidad social en algo distinto y superior á la unidad étnica, lingüístisca, religiosa, geográfica. Este algo consiste, á mi juicio, en la unidad de sentimientos é ideas sociales, es decir, en el sentimiento y la idea de la patria comunes á todos ó á una gran parte de los hombres que constituyen la unidad social [3]». El gobierno autonómico á la unidad política y soberana, más que una causa, es el efecto externo y jurídico de ese factor interno ó esa indispensable base de psicología social.

Tal es, á mi juicio, el verdadero concepto científico de la sociedad. El recuerdo del pasado común y la esperanza de un futuro común es lo que realmente une y ata á los conciudadanos con el vínculo supremo de la nacionalidad.

Ahora bien, el Estado, como representante de la nacionalidad, debe encarnar sus tendencias y propósitos. Y el primero de los propósitos de la nacionalidad, es, seguramente, conservarse. Según la teoría psíquica apuntada, una nacionalidad no podrá conservarse mientras no cultivara los factores de su unidad, esto es, el sentimiento de la patria. Para cultivarlos, el Estado no posee un campo más ancho y fecundo que la escuela. De ahí que, en todo país que progresa, la educación, ante todo y sobre todo, ha de ser patriótica.

CARLOS OCTAVIO BUNGE.

Buenos Aires, Agosto de 1908.

---

(1) C. O. BUNGE, *El Derecho*, p. 158. Buenos Aires, 1907.

(2) Ob. cit. p. 159.

(3) Ob. cit. pág. 277.

Deberes escritos

Dos tendencias bien determinadas como opuestas se observan entre los educadores respecto á los deberes escritos.

Una de ellas aconseja y prescribe como necesidad para los mejores resultados de la enseñanza y de la educación en general, que se exijan deberes escritos al niño, y la otra los rechaza por innecesarios y hasta los considera perjudiciales para obtener los resultados deseados.

Sostienen los partidarios de la última tendencia, que es recargar demasiado la labor escolar del alumno; que el tiempo empleado en hacer los deberes escritos fuera de la escuela debe ser ocupado más provechosamente en estudiar las lecciones orales; que no es siempre el deber escrito, la prueba del esfuerzo propio del alumno y que perteneciendo éstos, en la mayoría de los casos, á familias poco pudientes, no disponen de lo más necesario para que el niño trabaje en condiciones físicamente ventajosas.

En síntesis, son estas las objeciones de mayor valor y las que, en resumen, comprenden otras de menor cuantía.

Veamos ahora cuál es la fuerza de las observaciones apuntadas y cuál el valor que tienen los mismos.

La primera dice: que se recarga demasiado la labor escolar del alumno.

Es desgraciadamente lo que falta, y digo desgraciadamente, porque si existiera este mal, sería más fácil encontrar el remedio para subsanarlo que el de hallarlo para evitar el perjuicio que ocasiona la falta de él.

No solamente no existe el pretendido exceso de trabajo, sino que, aún en el caso de prestarle á los deberes escritos mayor interés, se llegaría, cuando más, á lo que verdaderamente debe ser la labor escolar.

No es excesivo el período de cuatro horas, que el niño permanece en la escuela, para que el tiempo empleado fuera de ella en hacer los deberes escritos origine un exceso de trabajo en las tareas del estudiante.

Esta afirmación está plenamente comprobada con la opinión general de que el niño está poco tiempo en la escuela, lo que vale decir, que hay necesidad de aumentar el número de horas de clases, y si es así, mal puede entonces originar exceso de trabajo el hecho de ocupar fuera de ella el tiempo que debía emplear en la misma.

La segunda objeción manifiesta: que el tiempo empleado en hacer los deberes escritos fuera de la escuela, convendría aprovecharlo más ventajosamente en estudiar las lecciones orales.

Conceptúo que esta objeción revela un criterio erróneo de lo que deben ser los deberes escritos.

Si esta clase de trabajos constituye algo así como el control de lo aprendido y asimilado por los alumnos; si él viene á ser la faz práctica de la enseñanza recibida; si á más de otras ventajas se agrega la del esfuerzo mental que el niño hace para recordar lo aprendido; y, si, en fin, á todo esto se suma el estudio que exige un deber escrito sobre el tema que lo motiva, no se explica cómo puede aprovecharse con más ventaja un tiempo que acaso se empleara en meras repeticiones de ideas librescas con el sólo estudio de las lecciones orales.

Continuando, dicen: que no es siempre el deber escrito la prueba del esfuerzo propio del alumno.

Merece ser considerada esta objeción bajo el punto de vista científico y literario, dejando por ahora las relativas al orden, prolijidad, buen gusto; al artístico en una palabra.

Por otra parte, tiene un triple interés á mi modo de ver: primero, porque ataca al deber escrito como tarea escolar; segundo, porque presume que voluntaria ó involuntariamente el alumno falta á la verdad y tercero, porque más que en las otras, es el maestro el factor que ha de remediarla.

Si consideramos el esfuerzo propio del alumno bajo la faz científica, es decir, que el tema no haya sido dilucidado por él solamente, lejos de encontrar en ello un mal, debemos felicitarnos en todo caso por tener quien coopera á la acción benéfica del maestro, ensanchando ó aumentando los conocimientos que él da.

Considerado bajo la faz literaria, hay la posibilidad y, si se quiere, la seguridad de que el alumno pretenda engañar, presentando un trabajo que no ha sido redactado por él.

Si al redactar el deber se le ha prestado ayuda, cabe aquí la observación anterior; y si para nada ha intervenido el niño, fácilmente puede descubrir este infantil engaño todo maestro conocedor de sus alumnos.

Dejemos sin tratar otras consideraciones que nos sugiere este punto para no insistir demasiado sobre él.

Y, por último, se argumenta diciendo: que la generalidad de los alumnos no dispone de lo necesario para trabajar en condiciones físicamente ventajosas.

Generalizando y quizá exagerando un poco este argumento, nos llevaría á la conclusión de la conveniencia, acaso necesidad, de sustraer al niño del hogar.

Pero dejemos esta deducción por lo extremada, y colocándonos en condiciones de tratar el argumento

dentro del verdadero alcance que le dan sus sostenedores, pregunto: ¿no sería conveniente también librar al alumno del estudio de las lecciones orales, dado que en la mayoría de los casos no dispone ni de la ventilación, ni siquiera de la luz suficiente para hacerlo en condiciones favorables?

Se subsanarán, acaso, porque no se den deberes escritos, los inconvenientes que puedan originar las pocas comodidades del hogar pobre, al estudiarse las lecciones orales?

¿Y quién garantiza, aun tratándose de los hogares pudientes y llenos de comodidades, que al estudiar el alumno tiene en cuenta y practica las prescripciones de la buena posición, luz, ventilación, etc., etc.?

Pues bien, esto nos llevaría á la conclusión siguiente: «Deben suprimirse los trabajos fuera de la escuela». Conclusión que nos despojaría de los medios más eficaces, de la acción intelectual del maestro.

J. U.

Buenos Aires, Julio de 1908.

Crónicas escolares

LA ESCUELA AMABLE

Los edificios escolares son por lo común sombríos. Son casas grandes, con frecuencia magníficas, pero no producen en los niños una impresión agradable. El sol escasea. Pocas veces, las aulas atestadas ven la luz plena y á menudo, la exigua ventana sirve para aumentar la sombra que proyecta la vecina pared.

Se ha tendido generalmente á obtener efectos de belleza arquitectónica, reduciéndose al conjunto del exterior. Así se han alejado del propósito fundamental de esos edificios. Vemos en Buenos Aires escuelas que ostentan fachadas de monumento y exhiben columnas de estilo multiforme. Por dentro, predominan los tonos obscuros. Los decorados precarios no contribuyen con sus claros matices á disminuir la sensación de somnolencia, de frío y más bien agranda el contraste ese efecto. Los patios, torturados por una lógica de absurda simetría, apenas si contienen un desfile de alumnos en el tumulto de los recreos. Allá en el fondo, á pesar de las plantas mal humoradas, tampoco hay luz. Paredones enormes, impiden, como en las viejas torres de los presidios, el paso á toda claridad. Allí juegan los chicos.

Los sitios destinados para las clases, suelen permanecer en una penumbra contínua. Naturalmente, tales edificios no abundan, pero los pocos ejemplares bastan para deducir sus resultados.

Los niños, lejos de encariñarse con la escuela, adquieren un sentimiento de animadversión que abarca al estudio asociándolo al desagrado violento é instintivo que le producen las horas de aula. El niño, por lo tanto, considera la obligación escolar como una pena, y alimenta en su fastidio cuotidiano ideas de humor carcelario.

El plan que actualmente se sigue, según entiendo, es opuesto al desarrollado hasta hace algunos años, no muchos. El criterio educativo se basa hoy sobre conceptos más científicos y se trata de estudiar con minuciosidad la psicología infantil para adecuar á su espíritu el medio en que éste debe desarrollarse. Es posible que algún día los directores de la educación logren realizar en los hechos las teorías tantas veces propuestas al respecto. Por de pronto, la tesis disciplinaria y militar del conde Pobiedonostzeff, quien como es sabido, tuvo sus veleidades pedagógicas mientras presidía en la capital moscovita el Santo Sínodo y combinaba maniobras contra los judíos—esa tesis, digo—va decayendo. Como su apóstol ruso, tuvo su boga.

Según ella el niño debe ser sometido, como los adolescentes de la época de Nicolás I, á un rigor de cuartel, para obtener de este modo hombres fuertes y útiles. Sin querer se ha seguido tal sistema despojándolo, desde luego, de su sentido de filosofía tenebrosa explicable en el cerebro de Pobiedonostzeff quien, meses antes de morir, amplificó sus ideas sobre la democracia en un artículo aparecido en *Novoie Vremnia*, diario de San Petersburgo.

Según Pobiedonostzeff, el régimen republicano no conviene al pueblo por la escasez de libertades que ofrece, debiendo mantenerse el imperio por tan complicada razón. Referíase en dicho escrito á la enseñanza primaria—era polígrafo—y aconsejó al gobierno ruso modificar el método y establecer en escuelas, colegios y gimnasios, programas de severi-

dad militar. Claro está, el anciano político se acogió al recuerdo de Esparta. En tal forma se justifica la frase byroniana: «Grecia, tu eres fecunda en ejemplos»....

Educados así, los niños se convertirían en generaciones dóciles, rara vez conquistables por el verbo apostólico de un pope Gapón ó la palabra sencilla y evangélica de un Tolstoï—«enloquecido, como afirma, en las interpretaciones erróneas de los problemas sociales al desertar de su puesto que el destino le había señalado para defender al Czar y á su Santo Imperio» (1)

* * *

Sarmiento amaba la escuela aseada, libre á la luz clara y riente. El formidable sembrador, conocía más profundamente la psicología infantil que muchos profesionales de la psicología. Era, en el fondo, un vasto espíritu artístico, y concebía sus planes al infinito. Las líneas simétricas, la rigidez de los sistemas quedaban derrotados ante sus sueños de grandeza perpétua; y sino pudo conducir á lo práctico sus propósitos, fué por obstáculos ajenos á su voluntad, pues el sublime maestro de escuela actuó en un medio de formación en el cual el apremio de lo inmediato se sobreponía á todo plan perdurable.

El ideal sería dedicarse menos al cultivo de la apariencia arquitectónica y evitar el amontonamiento de pisos.

Algunos han indicado la necesidad de reducirse á un piso exclusivo, obteniéndose así las condiciones deseables de amplitud.

En esto consiste la teoría tolstoiana. El criterio moderno trata de evitar en lo posible las complicacio-

---

(1) Conde Pobiedonostzeff: «La cuestión actual» (*Novoïe Vremnïa*, Agosto de 1905, San Petersburgo).

nes de método, y á tal criterio debe incorporarse el estilo de los edificios escolares cuyo secreto reside en la mayor ilusión de libertad que pueden sugerir á los niños, quienes se consideran en su mayoría presidiarios en la escuela.

Extendiendo la teoría hasta la paradoja, diría que las casas para escuela deberían tener las paredes caladas, por decirlo así, á fin de que la luz exterior disipe en la infancia toda idea lúgubre.

* * *

Un informe del Ministerio de Instrucción Pública de Italia, cuyo resumen publicaron los diarios extranjeros, demuestra que las escuelas rurales obtienen un éxito superior al de las urbanas. El informe explica este resultado fundándose en la idea de que los establecimientos educacionales del campo afectan formas menos hurañas y en virtud de ello atraen más á los niños. Hay un ejemplo más típico aún: la escuela ambulante. Al discutirse en la cámara italiana el presupuesto de instrucción pública han desfilado una serie de proyectos de mejora é incidentalmente se trató del resultado obtenido por la escuela ambulante. Ella se acerca en una forma larvada al ideal de la escuela popular. El maestro expone ante su auditorio los principios elementales de la ciencia, al aire abierto, en el camino de la aldea. No hay paredes que oculten el sol y corten las perspectivas del panorama. Los niños aprenden sin sugestiones de disciplina excesiva, indispensable—se entiende—en los centros urbanos. No hay patios que les hundan en pensamientos de esclavitud, ni aulas fúnebres que les sumerjan en reflexiones entristecedoras.

En menos proporción pasa en las escuelas rurales lo mismo.

Los niños tienen un deseo de libertad cuya limitación los deprime, puesto que aún no ha podido adap-

tar su espíritu á la armonía monótona de la vida y no alcanzan la lógica de toda disciplina. Esta no puede abolirse, pero las condiciones físicas que la rodean, deben y pueden asimilarse á su carácter.

Todos estos ensayos obtendrán siempre un éxito seguro.

Ello no se debe á razones especiales de método sino á este hecho simple: la escuela rural ó ambulante es amable. Los niños la prefieren porque en ella ven una continuación de su hogar y nada interrumpe su vida excepto el deber de la clase que se atenúa ante el espectáculo de libertad, la fiesta de luz y de color que despoja á la escuela de su presencia fosca. Debe buscarse el medio de no producir sugestiones lúgubres en los niños.

Transformar la escuela de templo solemne en recreo amable é invocar el prestigio de las cosas bellas —el cielo, el aire, las flores—para domar sus inteligencias rehacias y sus espíritus rebeldes, tal debe ser la tarea. En crónicas posteriores insistiremos sobre el tema, aportando á su examen datos recopilados prolijamente y observaciones hechas en el desarrollo de nuestro movimiento escolar.

Prof. VÍCTOR KUNTZLER.

Buenos Aires, Agosto de 1898.

Educación patriótica

(Conferencia dada á los maestros primarios de Paraná)

Exagerando benévolamente mis aptitudes háseme pedido por el personal docente de las escuelas provinciales de esta ciudad que diserte sobre el interesante tema «educación patriótica».

Y en verdad que es un tema interesante y siempre nuevo. Pero nuevo porqué? A mi entender, porque el concepto de patria, en el presente, no es el mismo del de hace veinte siglos, porque el sentimiento que llamamos dignidad nacional, no es hoy tan excitable como hace cien años; porque en el movimiento fatal de evolución, vale decir, de adaptación á nuevos medios, hasta los sentimientos se transforman. Las mentes piensan según el ambiente; el concepto de sí mismo evoluciona; y si en el largo período de quince ó veinte siglos se ha hecho gigantesco el edificio del saber humano modificando fundamentalmente la concepción que se tenía del hombre y de la humanidad, es lógico creer que el concepto de lo que es una nación soberana y de lo que es la patria, se haya modificado igualmente.

Insensatos serían hoy los pueblos cuyo patriotismo pudiera parangonarse con el de los persas y macedonios que lo hacían consistir en la creciente extensión de las fronteras imperiales; insensatos é ingénuos serían los pueblos que en el presente concibieran como deber de patriotismo impedir

obstinadamente el engrandecimiento de los demás, como creían muchos pueblos antiguos, considerándolo un obstáculo ó un peligro para el propio valimiento. Este concepto de los deberes patrióticos, este ideal de patria ha existido; si bien no fué siempre el fruto de serenos razonamientos ni de elevadas aspiraciones, pues se impuso á veces por la necesidad imprescindible de vivir. No por otra causa sostuvieron los romanos su *delenda est Cartago*. No creyeron á la patria de Aníbal rival posible como cuna de las artes y foco de progreso, nó: vieron en ella un pueblo fuerte y hábil en la producción y en el comercio que llegaría con el tiempo á obscurecer á Roma y á establecer sobre ella un posible protectorado. El deber de patriotas no les impuso á los romanos el trabajo tenaz para engrandecer la Nación y vencer en buena lid á Cartago, nó: creyeron que el verdadero patriotismo estaba en destruir al pueblo rival y sancionaron la sentencia histórica. Es un patriotismo *sui gèneris*, un patriotismo de pueblo no llegado á la plenitud de la razón; y si bien fué Roma la cuna del derecho, no inspiró siempre sus actos en la más estricta justicia.

También en nombre del patriotismo todos los estados-metrópoli han defendido y defienden la integridad de sus colonias y la perpetuidad del dominio, liberal ó despótico, que sobre ellos ejercen. Todos los soldados europeos que han luchado en las Américas contra los pueblos que pujaban por una legítima y ansiada libertad, lo han hecho en nombre del patriotismo, y fueron héroes y han merecido las más altas y codiciadas recompensas. Es que la idea de patria, es que el concepto de lo que somos y valemos y el de lo que debemos ser y valer, se forma según las circunstancias. En un pueblo pobre, nutrido de habitantes, donde las fuentes de riqueza sean relativamente escasas y donde la competencia sea cruel y porfiada, el patriotismo será muy otro de aquél pueblo opulento, de amplias fronteras y con colonias á los cuatro vientos. Para éste, la patria será más suya, tendrá más calor, encontrará en ella más alicientes para el trabajo y luchará sin vacilar para sostenerla porque se siente muy vinculado á ella y sus glorias brillan muy en alto. Serán dos

patriotismos distintos, serán dos pueblos que tengan un concepto diverso de la patria.

Constituyen para mí la expresión más viva de la evolución de los sentimientos patrióticos, con tendencia á su desaparición, las ideas antimilitaristas tan difundidas hoy en algunos pueblos de Europa. ¿Dónde hace más prosélitos la novísima doctrina del herveismo? Necesariamente en los pueblos de Europa donde la población es más densa, donde una tierra casi ha agotado todo lo que puede dar, donde las luchas por el aumento del salario son más reñidas y tenaces. Allí donde las contiendas socialistas y revolucionarias son más duras y enconadas, allí donde el descontento es mayor, es donde el herveismo hace más adeptos, porque son más los que luchan por la destrucción del poder gubernamental.

Pero la fuerza armada ha representado siempre el poder de las naciones y lo representa en el día, no el poder de Alejandro y César, sino el poder de los pueblos que trabajan y producen, porque hasta la misión de los ejércitos y escuadras ha evolucionado. No defienden veleidades y caprichos, sino razones é intereses vitales. Las ideas antimilitaristas representan, pues, á mi entender, un concepto erróneo de lo que es la patria, de lo que es el Estado y de la misión que debe llenar. Si estas ideas progresan en Francia, en Italia, en el Japón, en Rusia y en España, es porque se trata de estados cuya población es densa, de pueblos que sienten estrechas sus fronteras y escasa su produccion, donde la vida es difícil, en una palabra, porque no armonizan su marcha con el progreso y constituyen un obstáculo para el acrecentamiento del bienestar.

No hacen prosélitos en cambio ni el herveismo ni el socialismo en Inglaterra, en Estados Unidos, Noruega y Suecia. Las fuerzas armadas de estas naciones son las más poderosas del mundo y los ingleses y norteamericanos aumentan sin cesar su poder, porque tienen de la patria un concepto muy distinto del que tienen socialistas, herveistas y anarquistas. Los pueblos más fuertes del presente llevan bien alto el pendón del progreso, en todo el orbe derraman los dones de la

civilización y hasta nosotros disfrutamos de los beneficios de esas escuadras poderosas que son el símbolo de un patriotismo robusto y fecundo. La China ha dormido durante muchos siglos y hoy despierta aguijoneada por los pueblos fuertes: su poder económico se acrecienta sin cesar y trata de bastarse á si misma. ¿Qué es lo primero que quieren sus estadistas cuando ven surgir la riqueza y rehabilitarse el viejo imperio? Escuelas militares, terrestres y navales. La escuadra y el ejército se reconstruyen y son significativas las protestas de los patriotas chinos cuando mantienen el boycott á los productos japoneses. Debemos creer que la China resurgirá en breve porque el patriotismo se abre paso y en poco tiempo veremos pasear sus escuadras por los mares del Oriente.

El patriotismo, tal como lo entienden los pueblos fuertes del día, tales como Inglaterra, Estados Unidos, el Japón, Alemania, etc, es una virtud sana y vigorosa que los impele á trabajar con ahinco por el engrandecimiento del propio país, concibiendo cada ciudadano para el suyo un porvenir venturoso, una hegemonía mundial ó continental, no como la ejercieran los persas y romanos, sino una hegemonía á la moderna, cuyo poder derive de la intensidad de la cultura, de la fuerza expansiva de las industrias y del éxito creciente del comercio. Una hegemonía ejercida de esta suerte, cuyo reconocimiento se imponga, no por el poder de los cañones sino por las amplias garantías para la vida, por la liberalidad de las instituciones, por el alto porcentaje de probabilidades de alcanzar bienestar y por un sincero espíritu de confraternidad universal, tal es la hegemonía que concibo y deseo para esta República. Y pienso no fueran otras las aspiraciones de los hombres de Mayo. Hijos de un suelo fecundo donde la naturaleza derramó incansable sus dones, sintieron heridos sus sentimientos de nativos cuando la Metrópoli cerraba los puertos del Plata y aniquilaba las industrias y el comercio, condenando á estos pueblos laboriosos y fuertes á llevar una bochornosa miseria. Entonces se levantan solemnemente, para darse un gobierno propio que había de satisfacer y satisfizo las aspiraciones de todos. Concibieron nuestros padres una patria fuerte y libre y lucharon, por más de

una década para afianzar la libertad y asegurar las instituciones republicanas. Nosotros veneramos los nombres de los próceres de la revolución; entonamos himnos pregonando las glorias que ellos alcanzaron en lides cívicas y campos de batalla; cubrimos de flores sus tumbas sagradas, los monumentos á su memoria surgen sin cesar y enseñamos á nuestros niños á venerar esos nombres y bendecirlos por la herencia gloriosa que supieron legarnos.

Todo eso está bien, pero las luchas por la libertad han concluído hace ya mucho tiempo; constituimos un pueblo soberano, con instituciones definidas; no tenemos ningún enemigo declarado á quien combatir, ¿deberán por eso marchitarse los sentimientos patrióticos? ¿Sólo se es patriota cuando se lucha por la libertad? Decididamente nó. La virtud del patriotismo debe ser la fuerza que impulse siempre á todos los pueblos sanos hacia los éxitos seguros y grandiosos. Más ¿qué debemos entender hoy por patriotismo? ¿Cual será su expresión más eficaz?

El patriotismo, ya lo he dicho, lo concibo como la expresión de una alma serena y de robustos alientos; lo concibo como una virtud enérgica y saludable que incita á cada ciudadano á bregar por el engrandecimiento patrio en pos de triunfos solemnes en el campo de la civilización. No esperaremos por lo tanto para ver patriotas, que la patria nos llame á defender su honor en campos de batalla, dando pruebas de valor heróico: los patriotas se pueden ver en todos los monumentos; y fué tan patriota Belgrano venciendo en Tucumán, como Rivadavia y Urquiza abriendo escuelas y fundando colonias. La consolidación del crédito exterior, el saneamiento de la moneda, el afianzamiento de las instituciones, el mejoramiento de las leyes haciéndolas cada vez más adaptables á las necesidades sociales que deben satisfacer el estímulo de las industrias, las facilidades que reclama el comercio, el fomento de las artes y de la cultura en general, exigen labor constante y hondas meditaciones á los hombres que gobiernan los pueblos y esas necesidades mejor y con más éxito, cuanto mayor sea el empeño que se ponga en cumplirlas. Y cuando sea el patriotismo la fuerza que

aliente á todos los estadistas, esas obras resultarán más completas y sabias y el progreso marchará agigantándose. Concebido así y practicado como la expresión de una virtud serena y honda, no habrá vallas para el progreso y nos encaminaremos sin obstáculos hacia la confraternidad universal y hacia el ideal supremo que anhelamos.

Si en eso consiste el patriotismo sano y verdadero, ¿cómo hacer para que esa virtud nazca en el alma de los niños y haga de ellos hombres fuertes y animosos y si necesario fuere mártires de la libertad, de la justicia y de la verdad? Es á la escuela en primer lugar á la que incumbe la tarea de despertar en el alma de los niños los sentimientos patrióticos, á la escuela que va transformando la faz del mundo y convirtiendo en realidades lo que era un sueño para los pensadores y estadistas de hace pocos siglos.

La escuela, cuando siembra en la mente virgen las primeras ideas, cuando da al niño las primeras lecciones abriendo á su espíritu nuevas puertas á los campos de la luz, debe echar el germen de los sentimientos más fuertes, de los sentimientos patrióticos, para que señalen el derrotero á esa pequeña nave que inicia su larga y difícil travesía. Vale esto decir que deben sugerirse ideales desde el primer momento, porque la patria, conforme uno la concibe y quiere, es siempre un ideal, ya que el estado de cultura y refinamiento á que todos aspiramos parece no tener término. Porque tener un ideal y propender á su realización, significa que hay alientos, que se piensa alto, y los pueblos que persiguen un ideal, sea el que fuere, revelan pujanza, y siendo los individuos los componentes de ese todo enérgico y luchador, se impone dotar de energías, vale decir, de ideales á los futuros ciudadanos que han de componer el Estado.

Háse tomado á la historia como el ramo de instrucción mas propio para dar la educación patriótica. En verdad que la materia en algo se presta para ese objeto, porque en el caso de nuestra historia patria los niños se sienten entusiasmados al oir la narración de episodios heróicos, al ver el desfile de nuestras grandes figuras históricas. El Himno Nacional á todos nos conmueve y trae el recuerdo de aquellas

luchas gloriosas por la libertad; pero cabe preguntar cuando los niños aclaman á San Martín, cuando dan vivas al Congreso de Tucumán, ¿conciben cuál es el valor de los grandes patricios y cuánto les debemos por su magna obra? Indudablemente que eso no lo alcanzarán á comprender, y sería necesario que la historia se enseñase con severo cuidado y con amor para que los niños penetrasen algo su significado y aprovechasen la lección de moral que su conocimiento importa.

Se ha llegado á demostrar en estudios recientes que la historia no es un arte sino una ciencia y siendo la inmensa mayoría de nuestros manuales de historia obras literarias, más que científicas, difícil será que los niños se formen de ella el verdadero concepto y aprovechen sus enseñanzas. Nos alarman los avances del indiferentismo, la pobreza de las manifestaciones patrióticas en los aniversarios de los grandes días, y creyendo que la causa de todo está en la insuficiencia de los programas de historia, nos apresuramos á llenar los vacíos, hacemos largas disertaciones sobre temas de la revolución y nos perdemos en detalles sobre la gran epopeya de 1810. Y el resultado es siempre el mismo. Es que, según mi modesto entender, hemos errado el camino: los niños no entienden la historia y será inútil que tendamos ante su vista los ejemplos de hechos gloriosos: no los haremos patriotas. Debemos empezar por formar en los niños el concepto de hombre, el concepto de la misión que cada ciudadano debe llenar como tal; hacerles comprender que cada hombre tiene sus deberes y sus derechos, que cada uno es responsable de la felicidad ó de la desgracia de todos y que la suerte de la sociedad está pendiente de las aptitudes de cada uno de sus miembros. Cuando se haya hecho comprender á cada niño cuáles son sus deberes y derechos como hombre, su situación en la sociedad, dicho brevemente, entonces deberá formársele el concepto de patria. Si llega á penetrar sus deberes para con el patrimonio que ha recibido de sus mayores; si advierte que su obligación es conservarlo y mejorarlo, entonces comprenderá cuál es el valor de aquellos esfuerzos grandiosos por la libertad, sabrá admirar sinceramente las figuras

de nuestros patricios y se sentirá conmovido al oir las notas de nuestra Canción Nacional. A este resultado no se llegará con áridas lecciones de historia, desnudas de entusiasmo, sino con lecciones prácticas de moral y de instrucción cívica. Porque son virtudes las que necesitamos formar en los niños, no fingidos entusiasmos; una virtud robusta, el civismo, que será la fuerza verdadera con que sostendremos las instituciones y la felicidad común.

La historia no constituirá, pues, el recurso más eficaz para despertar en los niños los sentimientos patrióticos. La mente infantil no alcanza á comprender las bellezas que encierra el gran cuadro de nuestra epopeya nacional, y no comprendiéndolas, no descubriéndolas, no se entusiasma ni se emociona.

Civismo y patriotismo son palabras sinnónimas. Quien desea y trabaja por el engrandecimiento de la patria, por el afianzamiento de sus instituciones y por su crédito como pueblo trabajador y honrado, es un patriota. ¿Cómo hacer prácticos esos propósitos? Procurando que los mejores, que los más aptos ocupen los empleos de responsabilidad, los cargos públicos difíciles de cuyo correcto y cumplido desempeño dependen el bienestar general. Y sólo cultivando la virtud del civismo las luchas del sufragio tendrán vida, las leyes expresarán el anhelo común, la vida de pueblo soberano será una verdad, las instituciones se rejuvenecerán adaptándose cada vez mejor á sus fines y el progreso será la resultante del esfuerzo común. Pero la virtud del civismo no sólo en la escuela debe encontrar ambiente favorable para prosperar y arraigarse: el hogar debe ser también otra escuela de virtudes. Y las virtudes más caras, aquellas más sólidas, las que hacen á veces del hombre un héroe ó un apóstol, son las que los padres vierten en el corazón de sus hijos por la prédica sana y constante del hogar ó con el ejemplo perenne y abnegado. Y todo hogar argentino debe ser, no un altar donde sólo se veneren las imágenes de nuestros mayores, de los grandes patricios, sino un altar donde en todo momento se rinda culto á todas las virtudes del hombre de bien. Mas, desgraciadamente, causas diversas

han convertido á muchos hogares argentinos en centros de indiferentes, para quienes la patria sólo existe el 25 de Mayo ó el 9 de Julio. De esos hogares ajenos á los sentimientos patrióticos surge esa multitud indiferente y apática para la cual la bandera azul y blanca nada significa y que sólo la iza en los grandes aniversarios, llevada por la fuerza de la imitación; esa multitud sin ideales para la cual el patriotismo estriba en dar vivas sonoros á las glorias patrias, en apiñarse en las plazas á escuchar oraciones patrióticas con el mismo interés y con la misma disposición de ánimo con que se escucha una filípica reivindicadora; esa multitud que escucha el himno patrio sin conmoverse, con el sombrero calado, sentada ó de pié, porque no comprende su valor ni conoce sus estrofas. Y esa falanje de indiferentes crece como marea; esa falange de apáticos chillones que esperan el 25 de Mayo, no para arrojar flores sobre la tumba de los padres de la patria, sino como un día de expansión vulgar y holgazana y para la cual es lo mismo escuchar la Marsellesa ó la Internacional, ó el Himno Patrio, que para ella vale tanto. ¡Qué amarga decepción la de don Vicente F. López si le fuera dado presenciar un aniversario patrio en nuestro tiempo! Pensaría que no fué este pueblo el destinado á cantar el himno que él con tanto amor y entusiasmo escribiera en 1813. Evolucionan demasiado rápidamente los sentimientos patrióticos y por desgracia hacia una peligrosa infecundidad!

Es que nuestros hogares hacen muy poco en la obra urgente de formar en los niños las virtudes del patriotismo; su contribución es descuidada é indolente y mucho si la madre engalana á sus hijos para que vayan á cantar el himno nacional, pero ni una sola advertencia, ni una sola lección sobre el gran día, y es claro, son hijos de hogares donde los entusiasmos patrios no se conocen, bien porque hay carencia de virtudes cívicas ó porque los que lo forman no nacieron bajo este cielo amable. Y cómo se conservan en los rincones misteriosos de la mente los recuerdos del hogar, y cómo penetran y se encajan en la dócil arcilla del alma infantil las suaves lecciones maternas! Es el período del arraigo

de las grandes virtudes, pero se hace muy poco por ellas. De ahí esa juventud de entusiasmos efímeros que, si bien la animan generosos sentimientos, no tiene como brújula un alto ideal porque no hemos sabido sugerírselo, ni el hogar fué siempre la escuela de altas virtudes que deseamos. Y es precisamente en la juventud donde se advierte el poco arraigo de los entusiasmos patrióticos, y es grave esa revelación, porque si en la juventud no hay energías bulliciosas ni aspiración alegre de altos ideales, cuando las canas blanquean las sienes, menos calor tendrán las almas y faltarán alientos para la lucha.

Si la escuela no ha contribuído con eficacia á la formación de los sentimientos patrióticos y si el hogar no ha sido colaborador eficiente en esta tarea, el ambiente no ofrece tampoco estímulos saludables. Indiferencia aplastadora por todas partes; preocupación obsesionante por la vida fastuosa y de brillo; carencia de entusiasmo sincero y patriótico en el desempeño de las árduas funciones del gobierno; ausencia de lucha cívica ardorosa y estimulante; marcada tendencia á la vida fácil y estéril; ausencia impresionante de patriotismo y de virtudes cívicas, no hacen la mejor escuela para templar el carácter y preparar el alma para las virtudes fuertes. La escuela no debería alimentar plantas de invernáculo para que se marchiten al contacto de la atmósfera popular; no debería preparar elementos inadaptables para que choquen con nuestro conjunto social; y si el medio ambiente no es propicio á los sentimientos patrióticos, la escuela al luchar por la formación de virtudes cívicas y al hacer creer en un mundo donde los deberes se cumplen y los méritos se premian, quizás sólo contribuye á acrecentar el número de los indiferentes y de los rebeldes. Pero la escuela ha hecho lo que ha podido, si bien á mi entender no ha seguido el mejor camino. La escuela ha contado con la colaboración del hogar en la obra amorosa y difícil de elaborar virtudes patrióticas, pero el hogar ha sido indiferente á esa función; la escuela ha contado igualmente con la fuerza modificadora y modeladora que ejerce el medio ambiente sobre las opiniones y los sentimientos, sin reparar que el medio ambiente, en

los tiempos que corren, no estimula ni alienta concepciones que salgan de lo vulgar para elevarse á las regiones de lo ideal y de las virtudes. Y siendo, por otra parte, una excepción desgraciadamente los ejemplos de civismo, de desinterés y de ardor patriótico en nuestro gobierno republicano, ¿á quién imitar entonces; dónde buscar los ejemplos palpitantes y elocuentes para ofrecer al niño é ilustrar el razonamiento y la prédica diaria?

¿Qué explicación á aquel de nuestros niños que se acerque á nosotros, los maestros, preguntándonos por qué tanto atraso, tanta calma en los preparativos de la conmemoración del primer centenario de nuestra vida libre? ¿Cómo satisfacer la curiosidad de ese niño? ¿Cómo explicar esa indiferencia culpable, en el orden nacional y provincial con que se deja avanzar la fecha del centenario y que nos sorprenderá contando ávidamente los millones ó discutiendo sigilosa y caudillescamente la futura gobernación de esta provincia ó la diputación de aquella otra? Disfrazaremos con rubor la verdad, mentiremos al niño, ó diremos sin ambajes esa verdad convirtiendo á cada escuela en un centro de rebeldes.... ó de patriotas? ¿Cómo ilustraremos y explicaremos los artículos 5° y 6° de la Constitución frente á los últimos casos de intervención concedidos ó negados por el Congreso Nacional? Estos y otros problemas llenarán de tribulación á los maestros y los harán pensar sobre cómo entienden el patriotismo y el cumplimiento de sus deberes muchos gobernantes argentinos. Pero el maestro debe decir siempre la verdad, y la verdad sobre el patriotismo de la época actual es demasiado amarga!

La generación de Mayo fué una generación de patriotas, y la generación del presente debe serlo también, y lo será, sin necesidad de empuñar la espada, sinó bregando por la grandeza y bienestar de la República. Pero procuremos que el niño no abandone las aulas con un excesivo bagaje de ilusiones, convencido de que siempre hay justicia y patriotismo en todos los actos del gobierno patrio, pues lo exponemos á una decepción que no podrá sino despertar en ese niño prevención contra la escuela y el maestro que no lo pre-

pararon habilmente para la vida. Debemos convencernos de esta verdad sencilla: cuando entre los hombres que rigen los destinos de un país ó entre los favorecidos por la inteligencia ó la fortuna, no se pueden señalar modelos de virtudes patrióticas ni de hondo pensar y largas vistas, difícil será encontrarlos entre aquellos que bregan en el llano y que no tienen iluminado el camino por un amplio saber. Mas, la escuela deberá seguir trabajando como en sus mejores tiempos, despertando en el alma argentina las mejores virtudes para cumplir el programa de Mayo y convertir á este pedazo de la América en patria de la mejor cultura y en hogar cariñoso para todos los hombres del orbe animados de buena voluntad.

Pero ateniéndonos al espíritu de la época debemos inspirar un patriotismo eficaz, que no sea aquel chillón y hueco de las manifestaciones sin bandera y cosmopolitas, ni tan práctico que anule el carácter nacional y los sentimientos de fraternidad, erigiendo al dólar en Dios Omnipotente. A formar esos ideales, á formar el alma nacional con todos sus sanos y fecundos entusiasmos, deben contribuir la escuela, el hogar y el medio ambiente, y se puede afirmar que hasta el régimen económico nacional tiene influencia sobre el modo de ser y el carácter nacional. Nuestro arancel aduanero, altamente proteccionista, ocasiona trastornos de orden moral, de una evidencia incuestionable. El distinguido profesor norteamericano Graham Sunner los señala muy graficamente cuando dice: «ese régimen (*el proteccionista)*, pervierte la moral y la educación del pueblo; quita la energía y la confianza en sí mismo; lo habitúa á buscar ventajas por la astucia y la injusticia; esteriliza la competencia de comerciantes é industriales distinguidos y desarrolla el espíritu de intriga en los pasillos parlamentarios; inspira la fe en el monopolio, en las combinaciones financieras, en la especulación y en los reglamentos restrictivos, en lugar de inspirar la fe en la energía, en la libertad emprendedora, en la integridad pública y en la independencia individual.» Son precisamente las cualidades que constituyen el alma de los pueblos fuertes, de los pueblos que triunfan, las que nues-

tro régimen económico destruye sin piedad. Y el pueblo argentino, estoy convencido de ello, estimaría como una obra de alto y previsor patriotismo la que sus gobernantes emprendieran en el sentido de suavizar un sistema de economía tan perjudicial para el país. Porque es obra de patriotismo, y de patriotismo práctico y bien entendido, la de procurar, por ejemplo, que artículos de un consumo tan imprescindible como son el azúcar, el kerosene y el papel, estén pagando derechos de importación de 120, 102 y 130 °/₀ respectivamente, encareciendo sin límites su adquisición y privando de comodidades á la población nacional. En un sentido semejante debe inspirarse el patriotismo, porque es el que reclama la vida social moderna como el más práctico y racional.

Resumiendo, debo decir: hay urgencia en dar á nuestros niños verdadera educación patriótica; el indiferentismo nos ahoga; el civismo es planta que muere porque no encuentra un ambiente propicio. El patriotismo que solo se manifiesta cada 25 de Mayo, no es patriotismo; es solo la faz bulliciosa y chillona de una virtud que debe tener hondo arraigo en nuestras almas. Es urgente, pues, que la escuela se empeñe en sugerir ideales; hay que hacer contribuir á la historia como contribuye la Moral y la Instrucción Cívica á la formación de la personalidad del niño; preciso es hacer comprender al futuro ciudadano que él es una entidad social cuyo valor será inapreciable si se prepara y entiende sus altos deberes y derechos; preciso es hacerle comprender lo que es y lo que debe ser, para que entienda después lo que es la patria, qué vínculos lo ligan á ella y cuáles son los deberes que debe cumplir. Cuando el niño y luego el ciudadano comprendan que el bienestar y las glorias de la patria están identificadas con los suyos y que son comunes, entonces habrá en cada argentino un patriota de verdad y un héroe en estado latente. Sucederá entonces lo que quería Sarmiento, que todos los argentinos aspirasen á ser Presidentes de la República, esto es, que todos los argentinos aspirasen á ser grandes hombres, todo lo útiles que pudieran serlo. Será ese el *desideratum*, y para alcanzarlo la ense-

ñanza debe ser todo lo eficaz posible; el niño encontrará los mejores ejemplos de patriotismo en sus maestros, que serán las lecciones más fecundas que reciba y se le harán conocer también los ejemplos de civismo que puedan señalarse entre los argentinos que llegan á ocupar los altos cargos directivos del Estado. No creáis, estimados colegas que hacer todo esto es obra de romanos, nó; será sencillamente obra de argentinos. Debe ser nuestra obra y la de todos, porque es urgente y es indispensable preparar generaciones á las que alienten generosos ideales; masas de argentinos convencidos de que esta República tiene una misión grandiosa entre los pueblos de América y de que sólo luchando y queriendo ser fuertes se llega á serlo. ¡Cuán magestuosa y avasalladora es la energía que acompaña á la convicción! El brillante imperio que se levanta en el Oriente era y lo es un convencido de su energía y aptitudes vitales. La ocasión se presenta y no faltan un Oyama y un Togo que, simbolizando las virtudes del pueblo, la constancia, la prudencia y el valor, arrollasen los signos de la Mediocridad y del estacionamiento, erigiéndose en campeones de la cultura y de la vida civilizada y fecunda. Estos ideales del pueblo japonés y los que representan Roosevelt y Morliera Penna, son los ideales de los pueblos fuertes, de los que triunfarán en el futuro.

Ya lo he dicho: los ideales, mejor aún, el concepto que cada uno tiene de la misión que le incumbe realizar, dan la energía que exige la lucha en pro de éxitos sin término. Con motivo de un triunfo que alcanzara, alguien dijo al doctor Ingegnieros, felicitándole: «has llegado!» El joven sabio contesta elocuentemente: Llegado? Se llega acaso en la vida? Solo llega el que fracasa, porque llegar es detenerse. La vida es acción, movimiento incesante. Vive el que nunca llega, el que se propone ideales cada vez más lejanos, mientras se acerca á cada uno de los que persigue. Llegar implica un renunciamiento á las posibilidades ulteriores». Esta fresca y alentadora concepción de la vida explica el desarrollo inaudito de las ciencias y el avance triunfal de los alemanes y norteamericanos, cuyo progreso y poderío nos

causan admiración. Vamos, pues, á la obra fundamental é impostergable de arraigar virtudes, de sugerir ideales patrióticos, y vuestra labor, estimados colegas, padres que me escuchais, será eficaz, malgrado el ambiente rebelde, porque el entusiasmo de Mariano Moreno dejó honda huella en las almas argentinas.

CASIMIRO OLMOS

Paraná, Agosto de 1908.

La visita de Ferri á las escuelas

El jueves 13 de Agosto efectuó el profesor Enrique Ferri una visita gira por las escuelas. No pudo, como habíamos deseado, recorrer con más detención un número considerable de escuelas reduciéndose á tres establecimientos. A las 2.30 de la tarde llegó á la escuela Sarmiento acompañado del presidente del Consejo Nacional de Educación doctor José María Ramos Mejía y el secretario general señor Alberto Julián Martínez. En el despacho de la dirección de la escuela citada, esperaban al ilustre conferencista los vocales profesor Delfin Gigena y doctor Rafael Ruiz de los Llanos, el inspector técnico general señor Pablo A. Pizzurno y el director del museo escolar señor Ernesto Nelson.

En una de las aulas, un grupo compacto de niñas saludó al profesor Ferri con un canto, entonado con suma discresión, y después una niña leyó un breve discurso. Con palabra sencilla y clara expresó el regocijo con que entre nosotros son recibidos los hombres eminentes de Italia, cuya intelectualidad contribuye tanto á nuestro desarrollo.

Recordó á De Amicis—amado por todos los niños del mundo—quien nos visitara hace años y terminó saludando en el visitante «al sabio y al apóstol consagrado á la prédica de nobles ideas.

El discurso constituyó una nota simpática. Se vi-

sitó después distintas clases, recorriendo todo el amplio edificio: clases de aritmética, de geografía, de recitado, la mayoría de las materias casi. Manifestóse muy bien impresionado el profesor Ferri de las clases de trabajos manuales así como de las de economía doméstica, llamándo la atención la sección de cocina que, en efecto, presentaba un espectáculo agradable. Los visitantes fueron obsequiados con masas confeccionadas allí por las diminutas cocineras.

Una niña recitó con verdadera habilidad una poesía patriótica.

El profesor Ferri escribió en el álbum que le presentó la directora, señorita María Perotti, el siguiente pensamiento:

«*Lieto d'avere visto un cosi bell'esempio di buon allevamento umano*»

De esta escuela se pasó á la superior de Varones número 2, dirigida por el señor Alemandri, donde se cantaron en coro diversos trozos musicales bajo la dirección del maestro Greppi.

Visitáronse diversas clases y escribió en un álbum esta frase:

«*Ammirando il metodo progresivo d'insegnamento e l'igiene del lavoro scolastico.*»

De allí el profesor Ferri y la comitiva se dirigieron á la escuela modelo Presidente Roca, asistiendo minuciosamente á las clases siguientes:

3.° A.—Historia. Acción de San Martín en Sud América

2.° Dictado.

4.° A.—Cartografía. División política de la R. A. (En el patio.)

3.° B.—Ejercicios físicos.

5.° B.—Ciencias naturales é Higiene. La digestión (clases con proyecciones luminosas.)

1.º B.—Lectura.
1.º A.—Lectura y escritura.
4.º B.—Aritmética. Invención de problemas, con datos tomados de los diarios.
6.º Conversación sobre «Asuntos del día.» (Lectura libre de diarios y revistas.)
5.º A.—Trabajo manual.

Museo, exposición de dibujo, exposición de trabajos voluntarios, cuadernos de deberes, álbumes de recortes, trabajos prácticos de ciencias naturales, cartografía.

Visitó después las secciones que se deben á la sociedad «Amigos de la Educación», presidida por el coronel don Joaquín Montaña:

La copa de leche.
La biblioteca popular.
La escuela popular nocturna.
El gabinete fotográfico.

El señor Ferri dejó escrito en el álbum que le presentó el director de este establecimiento, señor Berutti, este pensamiento:

«*Scuola modello per lo stato attuale dell' insegnamento primario.*»

El profesor Ferri visitó en seguida el Consejo Nacional de Educación, donde fué obsequiado con un lunch. Al servirse el champaña, el ilustre sociólogo brindó por las escuelas argentinas.

—Las escuelas que he visto, nos dijo—están á la altura de los mejores establecimíentos similares que he visto en las ciudades europeas.

Constituyen como aquéllas el último resultado de los adelantos pedagógicos.

Asociaciones de niños

La Liga "Trabajo propio" de la Escuela "Wenceslao Posse"

Funciona desde el año próximo pasado y los resultados obtenidos hasta ahora, son excelentes.

Constituida por un grupo de animosas alumnas del 6º grado, ha logrado imponerse ejerciendo su benéfica acción dentro y fuera de la escuela. Las familias de las alumnas asociadas y las de las niñas que no lo son, por una ú otra causa, se interesan por la Liga y le prestan su concurso, concurriendo á sus conferencias mensuales y elogiando los resultados que van obteniendo.

En la última reunión, celebrada el 30 de Julio, tuvimos oportunidad de ver á un buen número de madres y á la distinguida directora de la escuela normal núm. 2, señorita Inés Recalt, quienes siguieron con toda atención el desenvolvimiento de la sesión.

Era digna de observarse la manera de juzgar los hechos relativos á la donación que hiciera el Dr. Wenceslao Posse para contribuir á levantar el edificio en que funciona la escuela; qué manifestaciones más sinceras de amor á la patria y á la humanidad hacían aquellas niñas! hacía recordar realmente la época en que las patricias argentinas ayudaban á sus esposos, hijos y hermanos en la lucha por la libertad, y todo

ello es conseguido tan solo por el influjo que la Liga, como es natural, se deben á las enseñanzas recibidas en clase y al interés, con que se tratan todos los asuntos.

Así es que no causó mayor extrañeza cuando terminado aquel asunto se pasó á la orden del día que la constituía la discusión de la obligación escolar, la buena asistencia y la puntualidad, como consecuencia de las lecciones dadas en clase sobre dichos puntos.

Era de ver con qué cúmulo de razones todas las asociadas contribuían á ilustrar el punto y con qué entusiasmo defendían ó rebatían las ideas expuestas con toda libertad. Se discutió la obligación de los padres de mandar á sus hijos á la escuela, la conveniencia de justificar en forma las inasistencias, los motivos de éstas, las penas que se impone ó se debiera imponer á los que no cumplen y, sobre todo, se contrajo el compromiso por todas las asociadas de hacer propaganda para que no queden niños sin ir á la escuela en la edad escolar y de buscar, por los medios á su alcance, de hacer cumplir lo que establece la ley de educación, la que fué bastante bien interpretada en lo que se refiere al asunto en discusión.

Como las niñas que forman la Liga son de 6º grado y abandonarán la escuela al terminar este año, es claro que conviene que tengan esas ideas; y es de advertir que es tal el entusiasmo de dichas niñas, que se han comprometido á continuar con la Liga mientras puedan, aún después de salidas de la escuela, extendiendo su acción, como se comprende, en el ambiente de las familias de que forman parte y posiblemente de las relaciones con ellas.

Las reuniones que celebran generalmente se hacen con asistencia de todas las asociadas; y si ocurre que alguna no puede concurrir, su excusación es objeto de discusión y ésta se acepta ó nó, según los casos. En la última reunión faltó una niña y envió la carta

que más adelante publicamos; por ella podrá juzgarse de la acción de la Liga.

Durante las últimas vacaciones las niñas asociadas tenían la obligación de escribirse y de escribir á la Presidenta, quien con toda buena voluntad y como obligación impuesta por el cargo, contestaba todas las que se le dirigieran. Tenemos entendido que las cartas escritas entre las asociadas forman un número considerable.

Como creemos que conviene que se conozca el funcionamiento de la Liga «Trabajo propio», transcribimos su historia, el discurso pronunciado por su iniciadora la distinguida profesora señorita Edelmira Godoy, en la sesión celebrada durante la fiesta de terminación del año escolar de 1907 y el acta de la penúltima reunión, é invitamos á los maestros estudiosos á seguir los progresos de dicha Liga.

RAMÓN J. GENÉ.

LIGA "TRABAJO PROPIO"

El 20 de Mayo de 1907 se formó en el 5° grado una liga denominada «Trabajo Propio».

El grupo estaba constituído por diez niñas valerosas, y en la actualidad, á pesar del buen éxito y gran entusiasmo, sólo ha crecido hasta el número de 14. El modo de formación explicará este hecho. Surgió naturalmente á manera de consecuencia lógica, en medio de una lección como se daban todas, se puede decir, en 5° grado: conversando, *ligando* estudios, ejemplos, reflexiones, comentarios. Y como en todas las lecciones dominaba el deseo del progreso general; como no existiendo preferencias y, por consiguiente, no sintiendo envidia, estaban bien dispuestas las unas hacia las otras y además, teniendo un lema que practicar y sostener cual bandera: cada niña se sentía propagandista, auxiliar y abanderada.

Pero si ninguna carecía de *algo de fuerza* para el trabajo y dar su contribución al bien, no todas poseían la misma

resistencia moral. Las más *fuertes* debían auxilio á las más débiles, en forma de consejos y enseñanzas. Era un deber nacido del cariño. Había otro, imperioso, por ser deber de justicia: velar por el adelanto de la clase, resultado del trabajo individual. Habituadas á que su esfuerzo no fuera aquilatado individualmente, por estar excluída toda clasificación, la niña al aprender pensaba, no en la parte que labraba para sí, sino en la que contribuía á la obra general. Este hecho de no clasificar, al parecer sencillo, ha tenido aquí gran influencia para solidarizar aspiraciones alejando por consiguiente el egoísmo. Sintiéndose solidarias, nada más natural que la cooperación por una parte y la exigencia del cumplimiento del deber por otra. Y siendo la clase una verdadera República en pequeño, se formaron y fijaron en medio de la discusión libre las ideas, estando de acuerdo todas en que convenía intervenir de una manera más directa en el ejercicio de los deberes y derechos comunes. Había que *ligarse* y cobrar el impuesto de saber que toda niña de la clase estaba *obligada* á pagar. En cuanto á quienes serían las encargadas, no bastaba ser elegida: se necesitaba estar dispuesta á cargar con la responsabilidad; no bastaba tampoco tener ánimo: había que ser aceptada.

Por eso no hubo elección y la entrada en la Liga es voluntaria. Se precisan ciertas condiciones de carácter no comunes, y además ese tesón que resulta del libre consentimiento. Quedaban también las otras, libres de aceptar ó rechazar por mala ó deficiente la acción de las socias. No ejerciéndose presión sobre nadie, la misma libertad comprometía más fuertemente que todas las imposiciones. Así, en medio de la conversación sencilla, séria, se formó la Liga como un hecho de conciencia solemnizado por el sí ó el nó que cada una dijo temblando de emoción.

Pero si los hechos pudieron producirse en la forma indicada, fué porque la Liga no era sino un punto marcado de antemano en un plan de educación moral-intelectual que databa de 1906. El 20 de Marzo de ese año principié á desarrollarlo en la sección B del 4º grado.

La veracidad, la honradez en el trabajo, el espíritu de la

libertad, la unión, la acción individual y social, no son ideas á las que se haya abarcado de un golpe para fundirlas en el molde de la Liga, porque la educación es una obra lenta y muy difícil á que se llega sólo por eslabonamientos seguros de convicción y de práctica.

Los hechos sencillos en la vida de cada alumna y de la clase como entidad, sellan con su característica el proceder en general. Fuera inútil pedir de pronto resistencia á voluntades cuya fibra es débil por la edad. Poniendo, por el contrario, en condiciones favorables para comprender la verdad y dejando luego en libertad, la criatura se siente atraída por la belleza de lo bueno y la alegría de la propia deliberación.

Ese camino se ha seguido para formar el carácter porque la práctica de la verdad da valor y constancia.

Al finalizar el primer curso pudo reunirse toda la obra educativa en el lema: sé siempre tú misma.

Como fórmula del individualismo, encierra la libertad. Pero la libertad bien entendida, resultante del juego armónico de individualidad y solidaridad, necesitaba una aplicación que la pusiera de relieve en los dos aspectos.

Por eso en el 5° grado se forma la liga «Trabajo Propio», entendiéndose: trabajo propio personal y del núcleo. Podían verificar así que nuestra acción individual no termina en nosotros, que repercute en el todo; y que, viviendo en una malla de acciones y de leyes, debemos procurar lo mejor para todos como expresión del propio bienestar. Este es el pensamiento egoísta de la humanidad dentro de la razón.

Formada la Liga, empiezan á manifestarse los sentimientos más nobles y una tendencia depurada de interés lleva á ayudar, á proteger. Está ya comprendida, puesto que se practica, la solidaridad como lazo de amor entre los hombres; y la libertad, enaltecida por el doble concepto, tiene su bandera en el lema.

Este plan marca, pues, la evolución progresiva de una idea que principia en la libertad y se dilata en la solidaridad.

Fines de la Liga—El fin primordial es formar el carácter

por la acción, dando empleo á la actividad intelectual y moral. Bajo la inspiración del lema: «Se siempre tú misma», sus socias cultivan la veracidad, la honradez, la energía y aprenden á practicar las virtudes en medio de la libertad. Esta sociedad es un ensayo de vida social. Sus propósitos concuerdan con los intereses de la patria, porque no se limitan al progreso personal de cada niña y general de la clase, sino que el esfuerzo trabajador y propagandista se dirige á la comunidad y por lo tanto á la patria. Liga el hogar y la escuela, y á todas sus conferencias asisten las familias de las niñas de 6° grado, convirtiéndose los padres en eficientes cooperadores de la educación por la que tanto interés hay en la clase.

Fines concurrentes—Desarrollar la mutualidad, la confianza en sí misma, el espíritu de iniciativa. Dar empleo útil á lo aprendido. Desterrar la frivolidad. Cultivar las virtudes femeninas. Combatir la ignorancia, la pereza y la mentira.

En el 6° grado estos fines se amplían y la acción se extiende. Despertar el alma á las virtudes es prepararla al sentimiento cívico. Los dos grados anteriores dan la base del patriotismo, más vibrante y comunicativo en éste. Búscanse en la historia argentina ejemplos y modelos que imitar. En las conferencias se reemplaza la lectura de composiciones por la expresión oral de ideas ó conversaciones sobre temas útiles, para combatir la tendencia femenina á frivolizar.

Cómo se preparan las conferencias—Toda la clase se ocupa del mismo asunto: historia, instrucción cívica, moral, etc.; se comenta, se conversa. Después las socias se reunen, se ponen de acuerdo, me consultan. Les hago observaciones, sobre todo en lo referente al enlace de las ideas. Ellas luchan con la dificultad, y hasta ahora la han vencido bastante bien. Mi objeto es educativo: favorecer la asociación de ideas y dar capacidad para la síntesis. La preparación de una conferencia tiene una gran influencia sobre la mente. Hace á la niña discreta y reflexiva.

La Liga evoluciona como todo cuanto vive. Ahora dirige sus miradas fuera de la escuela y piensa sobrevivir al curso actual.

La vitalidad de la Liga es la verdad.

Faz didáctica—Une la educación y la instrucción. Hace de la disciplina no un sistema sino una consecuencia de las enseñanzas. Emplea la enseñanza mútua, pero de un modo especial, diferente del antiguo. (Estos puntos no se pueden esbozar aquí porque necesitan un desarrollo más amplio).

EDELMIRA GODOY.

Julio 30 de 1908.

DISCURSO

PRONUNCIADO POR LA SEÑORITA EDELMIRA GODOY

Señor Presidente del Consejo Escolar,— Señor Inspector,— Señoras,—Señores:

Hay una tendencia, cada día más manifiesta, de ligar todos los esfuerzos, haciéndolos converger al bien general. La escuela para continuar su progreso, busca el ambiente popular, el entusiasmo y la ayuda del vecindario. Abre sus puertas al público, y mostrándole cómo educa á sus hijos, lo invita á colaborar en la obra de interés común. Ningún miembro de la familia está de más en la escuela. Del instruído puede partir una iniciativa útil. La filantropía de las señoras es un auxiliar precioso para la salud del niño. Los hijos del pueblo traerán á la escuela la vida en todas sus fases y el cambio de ideas que es lo que el maestro necesita para encaminar acertadamente la enseñanza. Conociendo el hogar educará mejor; y siendo ayudado, á su vez ayudará con eficacia. Sobre los niños refluirá esta obra refrescante de anhelos solidarizados; un estímulo nuevo, el verdadero estímulo impulsará á los que hasta ahora son indiferentes tanto al éxito escolar como á la reprimenda paterna. Y sobre la escuela convertida en el centro á que converjan las miras y la actividad del vecindario, flotará el noble entusiasmo por la educación, ligándose así la obra vecinal á la obra patriótica común.

A esta escuela, que tanto bueno ha hecho en dos años bajo la inteligente dirección que tiene, le falta esto todavía.

Y es una aspiración de la señorita directora perfeccionar su obra estableciendo esa vinculación.

La unión del hogar y la escuela ensancha el radio de acción del padre y del maestro: son dos instituciones que se fusionan. Dentro de este círculo, otros pequeños giran: las asociaciones escolares. Representan esfuerzos concurrentes, con una dirección bien definida, como á su vez el núcleo mayor que los envuelve, actúa dentro del concierto general.

En esta escuela, que hoy congrega á los padres de familia con el propósito de cimentar relaciones que se fortificarán el año próximo, ha funcionado durante seis meses una asociación que es algo conocida ya porque ha atraído familias á su última reunión. Me refiero á la liga «Trabajo Propio» formada en el 5º grado á mi cargo.

Por el hecho de asociar es ya benéfica; por la norma según la cual se desarrolla, es un verdadero ensayo de vida social; y por sus miras, crea alientos nobles, fuertes y generosos. Pone á la niña en condiciones tales que dé de sí lo más que pueda espontáneamente, no teniéndola sólo sujeta á aprender sino dándole libertad para ensayar lo que sabe, para enseñar, porque tal es la función de la vida humana: adquirir y dar.

Se trata de hacerla juiciosa para pensar y enérgica para cumplir. Si se la enseña bien, se la hará juiciosa para pensar; pero le falta la fibra para ejecutar porque no tiene ocasión de poner en ejercicio sus fuerzas latentes. Y hay que dar á todos el medio de ser siempre algo más de lo que son, por su propia actividad y buenas cualidades.

Brindar este ejercicio de vida intensa, esa disciplina del carácter, ha sido el fin primordial de la Liga.

Vive así la clase en un ambiente de verdad en que no entra para nada la ficción del juego. La evolución, que es ley de todo cuanto vive, se muestra palpable en la Liga que trabaja, lucha, se desarrolla, influye. Y para quien las observa en cada criatura que actúa, hay una revelación. La tendencia íntima rompe la valla del disimulo ó del temor para delinear la silueta de lo que será el carácter. Así se pue-

de corregir y dar dirección oportuna á las buenas cualidades.

¡Qué cosa más útil para los padres que saber de qué son capaces sus hijas cuando actúan libremente, esas niñas que obligadas á obedecer en el hogar son casi siempre una incógnita!

Y qué orgullo también, qué satisfacciones, cuando se descubre en ellas, como se ha visto aquí, el germen de nobles cualidades, hermosas dotes intelectuales, ante la revelación de fuerzas desconocidas que iluminan un porvenir!

Este año, sólo una vez habrán podido vislumbrar algo; el año próximo, cuando las relaciones entre los hogares y nuestra escuela se estrechen, tendrán los padres de familia la confirmación de lo que digo.

El nombre de esta sociedad requiere alguna explicación. Parece que la denominación «Trabajo Propio» estuviera de más en una escuela puesto que hoy día el niño ya no es el sujeto pasivo de la enseñanza, porque trabaja para aprender. Pero á la Liga no le basta eso: quiere influir dando empleo á lo que sabe; forma por la unión una entidad: la clase, que ejerciendo influencia refleja sobre sus unidades, se convierte en una nueva fuerza generadora de adelanto por la acción propia, la iniciativa personal. De aquí el nombre, que no escuda, por otra parte, sino la obra de verdad rechazando en absoluto la intervención deprimente de la ayuda ajena. Y como la escuela es un muestrario de la sociedad que cuenta con los mismos ejemplares indolentes y trabajosos, el núcleo enseña, aconseja, vigila. Por eso es Liga. Se defiende de la pereza, la ignorancia, los malos hábitos; tentáculos invisibles que nos oprimen si no estamos alerta.

La mutualidad que desarrolla esta asociación, no da ayuda material; es una asistencia intelectual y moral. Procede por cariño, por efecto del compañerismo; y por el interés general, como los pueblos. Y así da la más práctica lección de influencia poderosa de la insignificante unidad en el todo, del derecho común de exigir el bien y prohibir el mal á la vez que el deber de justicia de enseñar.

La generosidad que crece á la par del entusiasmo, va dándole también á cada una rendimientos personales: debido á la repetición, afirma lo que sabe; conversando sobre cosas útiles se hace seria; siendo útil, adquiere conciencia de sí misma; por servir de ejemplo, sabe ser responsable; y por cumplir un propósito, tiene desde ya un ideal.

La forma que se ha dado á las reuniones es la de conferencias, que están bien lejos de un aparato escénico premeditado y ridículo. Tampoco son un juego. Los cargos de presidenta, vice, secretaria, impuestos por la necesidad de mantener el orden de las discusiones, son más bien mirados como deberes que como honores. Esta forma de manifestación tiene también ventajas de otro género por las enseñanzas concurrentes.

La necesidad de expresarse con corrección no sólo ante las compañeras sino en público, da soltura de palabra y despejo; habitúa á dominarse en una situación difícil y suministra el aplomo que es el indispensable complemento del saber.

En resumen: mutualidad, energía, iniciativa, constancia, dignidad: todo esto lo da la Liga mediante el trabajo propio.

Señoras, señores: pongo este pequeño núcleo bajo los auspicios de todos ustedes.

Las escuelas coeducacionales en los Estados Unidos

«La pequeña sociedad en cuyo seno se educa el hombre, escribía Fichte en uno de sus *Discursos á la nación alemana*, en 1808, debe como la grande á la cual entrará un día, componerse de los dos sexos. Esos dos sexos deben, desde el principio, empezar á conocer y amar á la humanidad, á hacerse de amigos y amigas, antes que su atención se fije en la diferencia de sexo y que se hagan esposos y esposas. Las relaciones de los sexos, es decir, la protección fuerte, de una parte, y la ayuda llena de amor, de la otra, deben tener su lugar en la nueva educación, y los alumnos deben aprenderla».

La teoría que Fichte preconizaba tan elocuentemente á principios del siglo y que podía aparecer entonces como una utopía pedagógica ha pasado después al dominio de los hechos. La coeducación tal como él la soñaba, fué ensayada en todos los países de Europa, aquí sistemáticamente, allí timidamente y por razones de economía. Ella ha provocado discusiones apasionadas, excitado, desde hace medio siglo, el entusiasmo ó la verba irónica de los pedagogos. Pero es incontestablemente, en los Estados Unidos, en el seno de esta república jóven y fuerte, de ese país de iniciativas audaces por excelencia, que la coeducación ha encontrado el mayor apoyo.

Venido de los Estados del Oeste, el sistema ha ga-

nado poco á poco el Este, á pesar de las resistencias opuestas; actualmente está en plena actividad; prospera, tiene éxito en todas las ramas de la enseñanza; se ofrece á la curiosidad de los educadores europeos, como una tentación, una nueva orientación de la educación. Desde la fundación del primer colegio mixto de Oberlin, en 1833, la coeducación se ha desarrollado con una rapidez increible, en los Estados Unidos. En 1870 los colegios mixtos comprendían el 30,7 % del número total de colegios. En 1880, el 51,3 %; en 1890 el 65,5 %; en 1898 el 70 %; en 1900 el 71,6 %.

En las escuelas superiores *(high schools)*, que en estos últimos veinte años, se han desarrollado de una manera notable en los Estados Unidos, el número de escuelas mixtas es aun más considerable. En 1898 sobre 5.100 escuelas superiores, 5.048 son coeducacionales y sobre las 313.466 jóvenes alumnas de esas escuelas, 250.413 son de las escuelas mixtas. contra 241.350 varones. En 1901 sobre 628 ciudades que tienen *high schools*, 12 solamente poseen *high schools* separadas. Finalmente en las escuelas primarias *(elementar schools)*, podemos decir que la coeducación está actualmente establecida universalmente puesto que en 1903, según un informe de la oficina de Educación de Washington, el 95 ó 96 % de los niños están inscriptos en las escuelas coeducacionales.

En el Oeste de la república americana es donde fué más fácilmente aceptada la enseñanza mixta, sobre todo en las escuelas superiores y en los colegios; en 1898, mientras que en los estados del Oeste, para una población de cerca de 20.000.000 de habitantes, esparcidos en dos millones de millas cuadradas, se cuentan 192 colegios coeducacionales sobre 218, en los Estados del Este (Pennsylvania, Delaware, Massachussetts, New-York, Maryland, Virginia, etc,...) se cuentan solo 40 colegios coeducacionales sobre 82. El estado de New York posee solo 5 colegios mixtos

sobre 23. Tres estados, el New-Hampshire, el Rhode Island, el New-Jersey, no poseen un solo colegio coeducacional para una población de 3.000.000 de habitantes. Es así, en la región de Estados Unidos donde la población es menos densa, la cultura menos intensa, donde la coeducación ha tomado en todos los grados de la enseñanza pública, el vuelo más vigoroso y el más interesante. Es que también allí, más que en otras partes, el sistema de educación mixta respondía, por lo menos en su origen, á necesidades prácticas.

La extensión de los territorios, la poca densidad de la población, la necesidad de crear en un todo en un país nuevo, toda una organización escolar, tuvieron ciertamente gran influencia en la decisión con que los americanos del Oeste, gentes prácticas, demócratas por convicción, innovadores por temperamento y por necesidad, adoptaran la enseñanza coeducacional. Es por razones económicas que en 1833, los audaces pionners que fundaron la ciudad de Oberlin y honraron pomposamente con el nombre de colegio la humilde barraca de madera, donde fueron á estudiar unos 30 alumnos, abrieron los cursos de su fundación á la vez para los jóvenes y las jóvenes de la comarca. Es por las mismas razones que todavía hay muchos Estados del Oeste y del Centro que no tienen más de uno ó dos colegios de ambos sexos, con algunas decenas de alumnos, los reunen en un mismo local, bajo la dirección de los mismos maestros. Las cifras llaman aquí la atención y muestran bien, como en América la enseñanza mixta fué, por mucho tiempo, más que la aplicación de una teoría pedagógica, el efecto de una necesidad práctica.

En 1898, el único colegio de Arizona contaba con 42 varones y 16 mujeres, la única escuela de Idaho, 56 varones y 31 mujeres, la única escuela de Nevada, 108 varones y 59 mujeres, los dos colegios de Utah, 52 varones y 57 mujeres, el único colegio del Wyo-

ming, 37 varones y 24 mujeres. En la enseñanza primaria, se tenían las mismas dificultades y además una escasez considerable de personal; en un país que ofrece todos los recursos posibles á la actividad humana, el reclutamiento de los maestros se hizo al principio en las condiciones más desfavorables; el maestro era empleado por un año, por dos; los maestros de valer eran raros; se preferían generalmente á las mujeres, menos exigentes en lo que hace á los emolumentos, más estables. Las estadísticas muestran á la evidencia que, después de la guerra de secesión que disminuyó una buena parte del personal de maestros, las maestras aumentaron en proporciones considerables. Es, pues, desde luego por razones de economía, como consecuencia de insuficiencia de recursos, de falta de personal, que los americanos prácticos é ingeniosos crearon escuelas mixtas. La coeducación nació de las circunstancias; fué ella un expediente útil, impuesto por la situación de la enseñanza. Y cuando los hechos se encargaron de demostrar el valor práctico del sistema, los americanos se mostraron á sí mismos y demostraron al mundo que no había enseñanza más moral, más igualitaria, más conforme al ideal de su democracia.

En efecto, si hay que buscar en la escuela el reflejo, la imagen de la sociedad, parece que los dos caracteres que distinguen esencialmente la sociedad americana de la sociedad europea, se encuentran también en la base de la educación americana y permiten el valor moral de esta enseñanza educacional. Es por una parte el desarrollo de la iniciativa privada, de la responsabilidad individual, por otra parte el sentimiento muy sincero, muy profundo de la igualdad de los derechos del hombre y de la mujer.

«Nosotros formamos mujeres y hombres virtuosos, dicen los americanos, no inculcándoles máximas y preceptos, pero enseñando al niño desde su primera edad á obedecer á una conciencia recta. Su carácter

se debe formar por sus esfuerzos diarios que él hará para hacer el bien y evitar el mal».

Es en el nombre de esta bella y elevada moral pedagógica, que los educadores de los Estados Unidos, persisten en poner á los dos sexos frente á frente en todas las edades, en todas las escuelas. Inspirar á cada uno el sentimiento de su dignidad y de su responsabilidad, haciéndole sentir que sufrirá las consecuencias de sus actos, y ponerlo cada día, en cada instante, cara á cara con los obstáculos que sus propios malos instintos pueden crearle; he ahí el punto de vista del pedagogo americano: «Se hace un llamado á los sentimientos más elevados, al honor, á la cortesía, á la altivez viril, hasta que esas cualidades, se hacen de cierto modo, innatas en el alumno».

El hábito del *self-governement*, del *sel-conscionsness*, dos palabras muy americanas, he ahí la virtud eminentemente respetable que la coeducación pretende desarrollar.

Entre nosotros por el contrario, todo el esfuerzo del maestro tiende á separar los obstáculos, las tentaciones del niño; y los americanos reprochan grandemente de lanzar en la corriente de la vida á los jóvenes y á las jóvenes de temprana edad, sin haberlos preparado para la lucha, acostumbrándolos á la independencia, haciéndoles sentir su responsabilidad, dando á cada uno de los sexos una idea exacta de su rol futuro, respecto de uno al otro.

Tales son los principios de educación por los cuales se recomiendan sin cesar las escuelas coeducacionales. He aquí, por ejemplo, lo que dice un prospecto de colegio mixto:

«Swarthmore College [1] ofrece con la vida de colegio las ventajas de la vida de familia. Se desarrolla naturalmente y por completo el carácter viril del

(1) Colegio fundado por los quakers en 1864 y abierto desde el principio á los dos sexos.

hombre y de la mujer; se cultiva esta cualidad que impone á cada individuo la responsabilidad de un control personal de sus actos, que corrije los errores de juicio, mantiene y dirije la voluntad».

Y no solamente la enseñanza en común es un régimen de alta virtud moral, sino que es también el más natural de los regimenes, el más equitativo: proclama la igualdad de los sexos, su derecho semejante á la instrucción.

A ese título, la coeducación es una conquista del fenimismo, una conquista de mujeres entusiastas que han dado con toda generosidad su dinero, su palabra, su vida para asegurar á su sexo la educación integral. Fué Mrs. Agassiz, la viuda del gran naturalista, quién dotó tan generosamente al Raddiffe College, el anexo femenino de la universidad de Harvard; fué Mrs. Shaw quien fundó una escuela preparatoria de niños y niñas que dió resultados maravillosos; fué Mrs. Hennenway quien fundó en las escuelas coeducacionales, cursos prácticos de gobierno casero, y gimnasios para uso de las niñas; fué Mrs. Ward Howe, Mr. Lucy Stone, la fogosa leader de las sufragistas americanas; son las mujeres quienes dieron, de 1880 á 1896, 4.743.785 francos á los colegios coeducacionales, y 2.743.745 francos á los colegios de niñas.

Esta lucha por el derecho de la mujer á la educación integral, se comunica á las maestras, á las alumnas. El entusiasmo por la causa feminista sobreexita las inteligencias y las ambiciones:

«En ningún país, hace notar una mujer que ha viajado por los Estados Unidos, hay más espíritu de cuerpo entre las mujeres.

«En ningún país las amistades entre las mujeres son más nobles y más abnegadas».

Las madres de familia ven en la coeducación la mejor salvaguardia de los derechos de uno y otro sexo. Cuando en 1894 la asociación de los *Collegia-*

te alumnae propuso esta cuestión á cierto número de mujeres casadas, educadas en colegios mixtos, que piensan las mujeres de la coeducación», la mayor parte contestaron con un tono entusiasta.

«Yo creo en la coeducación como en la vida de familia» dijo una.

"Yo espero que la idea injusta de una doble moral para los dos sexos dejará de existir cuando el hombre, convertido en el compañero intelectual de la mujer, habrá aprendido á respectarla" afirma otra.

"Cuantas más libertades hay entre los dos sexos, sus relaciones son tanto más normales y naturales" agrega una tercera.

Este fervor es mantenido en las alumnas por medio de conferencias, discursos y hasta por las composiciones que se les hacen hacer sobre esta materia. No hay casi escuela normal ó escuela superior en que el tema de la coeducación no haya sido tratado; y mientras los varones toman de buena gana un tono desdeñoso para quejarse que las jóvenes son siempre las primeras, éstas por el contrario están enérgicamente por la educación mixta que defienden con toda convicción. Y nosotros sonreímos, á pesar de todo, de tal fé. Nosotros nos preguntamos si el flirt y la galantería no van á alterar esta bella emulación intelectual de los dos sexos; si el amor no nacerá en medio de las dos rivalidades escolares; este peligro que asustaría á los maestros europeos, no llega á turbar á los americanos; ellos consideran que los matrimonios se pueden preparar muy legítimamente en el colegio y que la entente intelectual y moral que unirá el hombre y la mujer cuando se hayan conocido, apreciado y medido, á menudo, en los bancos de la escuela, será la mejor garantía de la duración de su afecto mutuo:

"Si los estudios y los otros deberes escolares no se perjudican, dice una composición de una jovencita, no vale más que una joven y un hombre se unan el

uno para el otro bajo la influencia de las reglas de la escuela, esforzándose ambos por llegar á un fin noble, el desarrollo de sus facultades intelectuales? Prefieren Vds., que formen esa unión en medio de las luces deslumbradoras y de los enervadores perfumes de la sala de baile?

La coenseñanza tiene, pues para las americanas, y sobre todo para los americanos, todas las más altas virtudes; es práctica, es moral, es natural, es equitativa. Tiene hasta ventajas intelectuales.

"Bajo este régimen simple y saludable los varones se hacen menos rudos y menos groseros, los alumnos más fuertes aconsejan á los más débiles, las niñas adquieren más coraje y más franqueza. Así, simple y naturalmente, los sexos se conocen mejor y se respetan más que lo que no parecen hacer los de los otros países. . . ."

«De este sistema no se desprende ninguna dificultad del punto de vista de las costumbres; cada sexo hace progresar al otro; los jóvenes se hacen *moré refined* (más refinados); las jóvenes *more manly* (más viriles.)»

Pero entonces si la educación simultánea es práctica, si da una impulsión vigoroza al desarrollo de los individuos y de las conciencias, si satisface á la equidad y si finalmente es útil á los dos sexos encontrarse en contacto en sus estudios, adoptemos sin tardanza ese sistema admirable, que constituye un verdadero progreso pedagógico. Escribamos, como Horacio Mann en 1853, para defender la enseñanza que el había querido introducir en Antioche College:

«Si nuestras costumbres se oponen á un régimen tan bienhechor y tan natural, apresurémonos á corregir la impureza de nuestras costumbres.»

Desgraciadamente el cuadro tiene algunas sombras. Los mismos americanos las hicieron conocer. Algunas de ellos temen ver que la enseñanza se afemine, pierda su profundidad y su seriedad: por haber que-

rido poner, los cursos y las escuelas, al alcance del sexo débil, han hecho perder á la educación del hombre su virilidad:

«Radcliffe College, escribe el profesor Barnett Wendel, ha perjudicado á Harvard, porque el profesor que enseña en una clase de mujeres se afemina y se hace presuntuoso.»

Si la palabra es dura, y la expresión exagerada, estamos dispuestos muy de veras á creer que, en los colegios coeducacionales, el maestro ó la maestra no pueden mantener la enseñanza en un nivel tan elevado, por el hecho de llamarse á participar de ella á niñas jóvenes. Pero sobre este punto, tienen los americanos victoriosas estadísticas para oponernos. Afirman ellos que es imposible, descubrir ninguna desigualdad mental entre los dos sexos. Las experiencias hechas por M. A. Mac Donald, sobre 20.000 niñas de Washington, muestran que las niñas tienen una capacidad igual á la de los varones, que ellas aventajan generalmente á éstos en sus estudios, que la media de inteligencia aumenta más con la edad entre las niñas que entre los varones, que en fin, los varones tienen una superioridad formidable del punto de vista de las aptitudes á la pereza (1,23 °/₀ en los varones, 0,22 por ciento en las niñas) y la indisciplina (5.47 °/₀ en los varones y á 027 °/₀ en las niñas). El doctor Ch. W. Eliott, rector de la universidad de Harvard, afirmaba también esta superioridad escolar de las niñas, en un discurso pronunciado en Rodcliffe College en 1897.

«Hace un cuarto de siglo, decía, que las puertas universitarias han sido abiertas á las mujeres. Desde que niñas y varones son instruidos juntos, está comprobado que los progresos de la mujer han sido enormes, que han obtenido más laureles (*more honors*), que el hombre, estando reservada toda proporción numérica».

Pero, objetan los adversarios de la coeducación, si

con respecto á la actividad cerebral, las mujeres son capaces de aventajar á los hombres, no lo es á expensas de su organismo? No hay en eso una sobreexcitación nerviosa, que producirá más tarde los más deplorables efectos? Tal es la cuestión propuesta desde 1873 por el doctor Clarke en su obra sobre el *Sex in education:*

«La coeducación, dice, es tal vez intelectualmente un éxito; pero físicamente es un descalabro».

Nos preguntamos, en efecto, como la debilidad de esas jóvenes, por muy americanas que puedan ser, resiste á semejantes gastos de actividad mental, sobre todo cuando pensamos que esas adolescentes encuentran todavía, muy frecuentemente, el medio de cumplir juntamente con sus estudios, con las distracciones de la vida mundana (teatros, bailes, conciertos, etc.) y los trabajos de un club intelectual ó de caridad. No nos admiremos entonces de que los viajeros se hayan asombrado de la apariencia delicada de las niñas americanas!

«M. Williams Matker, escribe M. P. Passy en 1885, miembro de la comisión real de educación de la Gran Bretaña, que se encontraba en Saint-Louis al mismo tiempo que yo, se mostraba particularmente asombrado del contraste entre la apariencia pálida, mezquina y enfermiza (pale, pincht aud puny), de las jóvenes americanas y la salud robusta de las jóvenes ingleses y atribuía, en gran parte, esta diferencia á la educación».

«Cómo son de comunes en las americanas, dice Mme Th. Bentzon, los signos de la tisis, las manchas rojas en los pómulos, las caras pálidas, las mejillas hundidas, los lábios blancos, los ojos ojerosos. La enfermedad nerviosa está por todo....»

Pero los americanos no se conmueven por esos díceres: no tienen estadísticas, cifras, porcentajes que oponer á todos los ataques? El doctor Ch. H. Stowell, de la universidad de Michigan, certifica que la salud

de las alumnas mujeres es generalmente mejor después de cuatro años de colegio; el doctor Putnan Jacobí establece, en una estadística comparada que lleva sobre la salud de las mujeres de todas condiciones, que las estudiantes de buena salud están en número de 78 °/o, las no estudiantes de 56 °/o solamente. De las estadísticas de M. Arthur Mac Donald se desprende que el porcentage de los varones enfermizos, nerviosos, enfermos, es mayor en las escuelas qne el de las niñas (5,25 °/o en los varones 4,78 °/o en las niñas). La oficina de educación de Washington, órgano central de la estadística pedagógica, dirigió en 1892 una série de preguntas á las personas competentes, respecto de la salud de las mujeres en los colegios coeducacionales; y las respuestas permiten establecer que si la salud disminuye ligeramente mientras dura la educación, es mejor después de terminados los estudios, que antes de ingresar al colegio.

Los americanos están entonces, completamente asegurados por ese lado; no temen nada de la coeducación para la salud de sus hijas; se contentarán con aumentar las medidas de higiene y la parte acordada á ejercicios físicos y he ahí todo.

«Nosotros perseguimos nuestro fin, dice M. Eliott, sin temer los efectos de la educación intensiva sobre la vida física de la mujer: nosotros estamos seguros que con los estimulantes intelectuales, su gracia, su encanto, su vigor físico, se agrandarán».

Pero hay una última objección que se opone: la más grave á los ojos de los mismos americanos. Suponiendo que esta exaltación, esta sobreexcitación mental, no es nociva á la salud de las mujeres, podemos preguntarnos si una educación semejante es la que más conviene á la educación, si la prepara de una manera de acuerdo con su rol, si la coeducación desarrolla á la mujer de un modo tan original como se quiere decir. La perpétua atención del espíritu, el incesante y minucioso control de sus actos que es la consecuencia

de la libertad ofrecida á la joven americana en la coeducación, tienen sin duda más dignidad que la desconfianza tímida de nuestras jóvenes pensionistas, habituadas á dejarse conducir; pero ellas no dejan de afectar cierta pedantería, un andar masculino que desagradaría soberanamente entre nosotros. La coeducación fundiendo en el mismo molde intelectual y moral á los varones y á las mujeres tiene el defecto de suprimir en estas últimas las gracias delicadas, la espontaneidad, la perfección natural, dotes de la mujer. La joven americana imita demasiado facilmente al hombre; ofrece demasiado su saber, predica, discute, critica con la misma autoridad y el mismo ardor viril y eso no deja de ser un poco ridículo:

«Cuando nosotros queremos apreciar un libro, nosotros franceses, lo leemos en un rincón del hogar sin otro fin que nuestro propio placer, sin sentir la necesidad de repetir á todo el que viene la famosa pregunta:

«¿Ha leido usted á Baruch?» á manera de propaganda. En Boston las lectoras se asociaron para discutir ó comentar ese libro. He ahí un nuevo club formado al nombre de tal ó cual autor». (Mme. Bentzon).

En fin si las americanas olvidan de ser mujeres, olvidan sobre todo de ser madres de familia. Es un pedagogo ilustrado, M. Stanley Hall, presidente de la universidad de Clark que les hace ese gran reproche en un libro reciente y documentado titulado *Adolescencia*. Con mucha energía, muestra también él, con estadística en mano, como disminuyen en la clase cultivada, los casamientos y sobre todo los casamientos fecundos. Muestra como impeliendo á las niñas á que disputen á sus compañeros de estudios los primeros puestos en álgebra, en trigonometría, se les aparta de su rol social; las disposiciones morales de la mujer se encuentran así falseadas y las jóvenes no consienten ya, sino con repugnancia, las realidades vulgares de

la vida de familia. Es curioso ver así á un hombre moderno, deseoso de progreso, poco sospechoso de *partí-pris* anti-feminista, encontrar, por sobre los siglos, los argumentos de Moliére y reprochar á las jóvenes de América, precisamente aquello que Moliére ridiculizaba tan vigorosamente en Armando. Después de haber conocido los excesos del feminismo americano y los males de la coeducación llevados á sus últimas consecuencias: «Sentimos con placer, dice Mme. Bentzon, que Francia es el país de lo natural y nos ponemos á apreciar á esta criatura de buen sentido, Enriqueta, que siempre nos había parecido vulgar al exceso, antes de nuestro viaje á América».

Es de sentir que no tengamos ninguna lección que tomar, ninguna enseñanza que recibir del sistèma pedagógico americano? Sin duda hay que establecer las diferencias entre los dos países, antes de buscar de aplicar en Francia lo que ha tenido resultado en Estados Unidos. Nosotros no tenemos ni el entusiasmo de la libertad, ni fe en la naturaleza humana, que permiten los *tours de force* morales. Admiramos solamente las virtudes, la rectitud de alma de las señoritas y de los jóvenes americanos. Pero sin llegar á la coeducación integral, no podemos ensayar de dar á nuestro sistema de reparación de los sexos, un poco menos de rigidez?

Podemos impedir de encontrar un poco ridículo, en presencia de los resultados obtenidos en América por la enseñanza mixta, nuestra vigilancia en separar uno de otro á los dos sexos, en aislarlos hasta los veinte años, con un púdico temor de los menores acercamientos? Y si la coeducación tiene inconvenientes físicos y morales, aún en los Estados Unidos, de 14 á 20 años, en cambio no vemos que impediría aplicarla en la enseñanza primaria, siguiendo el ejemplo de Suecia que admite la enseñanza en común en todas sus escuelas elementales hasta la edad de 8, 11 y 14 años. En efecto, el sistema presenta en esas eda-

des pocos inconvenientes, siendo los estudios casi los mismos para los dos sexos.

Los maestros y las maestras ganarían en unir sus esfuerzos; en aquellas escuelas que no comprendan más que una ó dos divisiones, se podrían establecer el doble, para mayor provecho de los niños y el alivio de los maestros que no tendrían que ocuparse á la vez de alumnos de 5 años y de 13 años, sería posible, haciendo economías, tener locales más vastos, un material escolar más rico. En fin, algunos maestros que han practicado en las escuelas mixtas, me han asegurado á menudo, que habían encontrado, guardando todas las proporciones, una disciplina más fácil. Es, sin duda, el conjunto de esas consideraciones, así como también la admiración por los resultados obtenidos por la coeducación en los Estados Unidos que ha llevado al Congreso de los Amigos celebrado en Lille en Agosto de 1905, á proponer la extensión á toda la enseñanza primaria del sistema de educación mixta. Es un voto muy realizable, y que las necesidades prácticas harán que se cumpla, en un porvenir más ó menos próximo.

JULIO CAILLAT.

Del examen de los ojos de los niños en las escuelas

Visitamos después del mes de Julio próximo pasado la escuela de varones de la calle San Sebastián, con el objeto de hacer un examen de los ojos de los niños de esa escuela. Situada en el distrito XI, no muy lejos del centro de París, esta escuela nos ha parecido que representaba bastante bien la población media de las escuelas primarias de París. Las conclusiones que sacaremos de este estudio, tienen entonces alguna probabilidad de ser aplicables á las demás escuelas primarias parisienses, y aún á la mayor parte de las grandes escuelas urbanas. Hubiéramos querido dar igualmente los resultados del exámen de ojos en una escuela de una villa pequeña y no está abandonada esta idea; desgraciadamente las épocas demasiado raras en que podemos pasar algunos días en el campo, son aquellas en que maestros y alumnos han abandonado la escuela y disfrutar de un descanso bien ganado, sobre todo por los primeros.

En la escuela de la calle San Sebastián, hemos tomado, desde luego, separadamente, la agudeza visual de cada alumno, por medio de la escala tipográfica decimal de Monoyer, que es la empleada en la armada, en los ferrocarriles y en la mayor parte de las grandes administraciones. Es un cartel sobre el que están impresas diez líneas de letras de tamaño progresivamente creciente.

La primer línea debe ser leída por un ojo normal á distancia de 5 metros; la última, la más grande, á distancia de 50 metros. Un ojo que, colocado á distancia de 5 metros, no puede leer más que la última línea, tiene una agudeza visual de un décimo solamente; el ojo que sólo lee las tres ó cuatro últimas líneas, tiene una agudeza visual de tres ó cuatro décimos; aquel que las lee todas, tiene una agudeza visual de diez décimos, es decir, la normal.

Es necesario colocar la escala en un sitio bien iluminado, poner los niños á una distancia de 5 metros de esa escala y tomarlos aisladamente, de modo que los que esperan su turno no puedan, durante ese tiempo, aprender de memoria las letras que se les deben mostrar en seguida. Para cada niño examinado, es nesario tener cuidado de cerrar sucesiva y herméticamente el ojo derecho y el ojo izquierdo, de modo á asegurarse la visión de cada ojo separadamente.

Nuestra primera operación consistía, entonces, en tomar la agudeza visual de cada ojo de todos los alumnos. La segunda, en examinar cada uno de esos alumnos en la cámara obscura con el oftalmoscopo, ese maravilloso y muy simple instrumento que permite ver claramente los menores defectos del globo del ojo y con la regla optométrica, es decir, con una serie de cristales colocados sobre la misma armazón que permite ver si el ojo examinado es miope, hipermetropo ó astigmático. La miopía es el estado del ojo que ve bien de cerca, pues no puede ver claramente á la distancia sino con la ayuda de un cristal cóncavo. La hipermetropía es el estado del ojo en que la visión á todas las distancias es mejorada por un cristal convexo. El astigmatismo indica otro vicio de conformación del ojo en el cual los dos meridianos principales, el vertical y el transversal, no tienen habitualmente la misma curva. La palabra présbita se aplica á un ojo viejo y fatigado, que necesita para ver de cerca

de un vidrio convexo que suple la insuficiencia de su acomodación. La presbicia, no tiene nada que hacer en la escuela, entre los alumnos por lo menos.

En la escuela de que hablamos, debimos eliminar los niños más pequeños, de los cuales era difícil obtener respuestas precisas. Por otra parte, deseando ser completo, tuvimos que eliminar un regular número de alumnos que, por ausencias continuadas, no pudieron ser sometidos más que á uno de los dos géneros de examen, subjetivo ú objetivo. Sea cual fuese su agudeza usual, nosotros no tomamos en cuenta aquí sino los niños en los cuales hemos podido determinar por el examen oftalmoscópico la causa de la defectuosidad de la visión.

Por esas razones nos quedaban 202 niños que fueron examinados de manera completa. La edad varía de 6 á 14 años.

Nosotros consideramos como ojos normales todos aquellos que tienen una agudeza visual de 0.8 por lo menos. Sin duda un ojo que no tiene más que 0.8 no es completamente normal y presenta algún defecto; pero, en esos casos, el hallar ese defecto exige un examen más prolongado y más delicado, fácil en un consultorio ó en una clínica, pero casi imposible en una escuela pública.

Sobre esos 202 niños, 100 ó sea casi la mitad tenían sus ojos normales. De los 102 restantes, 17 tenían un ojo normal y el otro malo. Esos 17 ojos eran malos, 6 por miopía ó astigmatismo miópico, 4 por hipermetropía ó astigmatismo hipermetrópico, 3 portraumatismo, 2 por catarata, 1 por estrabismo, 1 por causa de inflamación de las membranas profundas del ojo que se llama la coroides-rétínica.

Quedan 85 niños en los cuales los ojos eran más ó menos defectuosos. Los vicios de conformación ó enfermedades se reparten así:

Miopía y astigmatismo miópico .	42
Hipermetropía y astigmatismo hipermetrópico	35
Conjuntivitis granulosa. . . .	2
Cataratas.	11
Coroides-retínica	3
Estrabismo	3

Sumando esas últimas cifras encontramos que dan 96 y no ya 85, pero la causa del defecto puede no ser el mismo en el ojo derecho y en el izquierdo, y el mismo ojo puede ser malo por dos razones: por ejemplo, porque presente á la vez cataratas y estrabismo.

Los resultados arriba señalados variarían sensiblemente en una escuela frecuentada por alumnos de mayor edad. La miopía no se manifiesta con frecuencia sino á la edad de 12 á 14 años y aumenta con la edad hasta cerca los 21 á 22 años por lo menos. Los mismos niños examinados unos diez años después, presentarían, sin duda alguna, un número mayor de casos de miopía.

¿Qué conclusiones nos es permitido sacar de ese extracto?

Desde luego, la de que un número considerable de los niños de nuestras escuelas, cerca de la mitad, sin comprender entre ellos á los tuertos, tienen una visión defectuosa, y que para una buena parte esta defectuosidad es bastante señalada para impedirles aprovechar como deberían de las lecciones que se les dan.

Las cifras inscriptas en el pizarrón, las nociones indicadas en los cuadros murales, les dejan indiferentes, porque ellos no las alcanzan á ver. Muchos niños parecen indolentes y perezosos, porque les es materialmente imposible interesarse en cosas que no pueden alcanzar. Un buen par de anteojos, en esos casos, valdría más que las más severas amonestaciones. El maestro más atento, el más empeñado en obtener to-

do lo que puede de la inteligencia y del trabajo de sus alumnos, no puede conseguir nada. Es poco práctico pedirle que busque la visión de los niños y que ponga en los primeros sitios á aquellos que ven más mal; otras consideraciones pueden guiarlo en la colocación de sus alumnos, pues son demasiado, y aunque ocupe sus primeros bancos con los lisiados de la visión, no siempre bastará eso.

Todo lo que decimos no es nuevo. Sabemos bien desde hace largo tiempo que muchos niños en las escuelas tienen una mala visión, que eso los perjudica mucho en sus estudios y más tarde compromete en gran parte su carrera; pero no se hace nada por remediar el mal.

Las escuelas nuevas están generalmente bien construídas y bien iluminadas; los libros de clase son en mucho superiores, del punto de vista tipográfico, á lo que eran treinta años atrás, impresos con caracteres más grandes y con interlíneas más grandes.

Esas reformas han tenido una gran importancia y son muy apropiadas para disminuir la fatiga de los ojos, pero cuando los ojos se ponen malos á pesar de todo, no se les hace nada absolutamente. Existe sí, en el reglamento de la inspección médica de las escuelas de París, un artículo que dice que se deberá examinar una vez por año los ojos de todos los niños de cada escuela, pero este artículo es completamente inaplicable y desprovisto de sanción.

Si se trata simplemente de eliminar temporariamente de las escuelas los alumnos atacados de afecciones oculares infecciosas, es fácil y se hace habitualmente; pero para examinar los ojos bajo el punto de vista de sus funciones, hace falta un conjunto de condiciones que es casi imposible de encontrar reunidas: mucho tiempo, exigiendo cada niño unos diez minutos, aún para hombre acostumbrado; un local apropiado, siendo indispensable la cámara obscura; en fin, una competencia especial; á pesar del desarrollo de la ciencia

REVISTA DE REVISTAS

"La Revue"—La mujer y la revolución persa.

El número último de esta vieja revista trae estudios de especial interés. Maryley Markovich estudia el problema de la revolución persa y la participación que en ella tiene la mujer. Es un trabajo interesante y completo.

Ante los sucesos políticos, afirma, que se desarrollan actualmente en el Imperio del Shah, la mujer no ha permanecido indiferente. Ha sido capaz de comprender y secundar el impetuoso movimiento democrático que agita á aquel país. No podría afirmarse que la instrucción haya tenido gran parte en ella—lo mismo puede decirse del pueblo—pues, aunque inteligente, la mujer persa permanece todavía ignorante, salvo muy raras excepciones.

La enseñanza que recibe es enteramente elemental (1). Sin embargo, desde hace algunos años un gran deseo de mezclarse á la vida nacional se cernía por encima de la indolencia y ociosidad habitual de su existencia. El contacto más frecuente con Europa, las escuelas más numerosas y mejor organizadas solicitaban el interés de las mujeres y despertaban su curiosidad. Desde el primer momento que estalló el movimiento manifestaron vivo entusiasmo. Se diría que su espíritu estaba ya familiarizado con las aspira-

(1) La autora estima que la tendencia hacia un amor único, por la desaparición cada vez más general de la poligamia, ha contribuído á dar á Persia una fuerza de la cual ha beneficiado en la hora presente.

ciones democráticas. Se interesan en las reformas, hablan entre ellas, se hacen tener al corriente por los padres, los hermanos ó los maridos; leen los periódicos, estimulan á los hombres por todos los medios. El Parlamento llega á ser pronto el objeto de su culto; como los hombres, ponen en él toda su esperanza.

Todos los asuntos públicos las apasionan y suscitan su abnegación. El Parlamento propone, desde el principio, la creación de un Banco Nacional; los periódicos ven en ello una de las medidas indispensables para la seguridad de Persia. Las mujeres dirigen á uno de ellos una carta colectiva, ofreciendo todas sus alhajas para contribuir a. tesoro nacional.

Con el mismo ardor que muestran por la conquista de las libertades políticas de su patria, desean que ésta adquiera la fuerza en el exterior y escape á las terribles ambiciones extranjeras.

Inglaterra durante la guerra de 1870.

En este número de *La Revue* continúa el diputado M. F. de Pressensé, su estudio sobre Inglaterra. Constituirá este trabajo un esfuerzo meritorio, pues la investigación documentada y analizada conscientemente por el autor aclara el sentido de muchos fenómenos del periodo histórico que forman el tema del artículo.

En síntesis, M. Pressensé considera que Gladstone tenía la conciencia de los pesados y difíciles deberes que el estado de guerra impone no solamente á los beligerantes sino también á las naciones neutrales. Reconocía que mantener la neutralidad de Inglaterra era tarea extremadamente ardua. Se propuso, con todo, asegurarla á todo trance. Sentía también la necesidad de que el país estuviera preparado para el caso en que el deber ó el honor nacional exigieran imperiosamente una acción armada, sin perturbar al mismo tiempo el espíritu público y sin comprometer en grado al guno aquella neutralidad. Tal no era el sentimiento de Lord Granville, ministro encargado de velar por las relacio-

nes exteriores de la Gran Bretaña, el cual encontró graves dificultades en seguir la vía que le trazaban los precedentes, los intereses, la voluntad del país. La Prusia se mostró recelosa, hasta amenazadora. Apenas declarada la guerra, entablaba una controversia en regla acerca de las verdaderas obligaciones de la neutralidad. Sostenía que la sóla exportación de armas y carbón á Francia constituía una flagrante violación de aquella. Inglaterra no podía aprobar una doctrina que contradecía directamente sus principios y sus usos y que afectaba á sus intereses. Esta polémica exasperaba la opinión en Alemania, donde reinaba el sentimiento de que Inglaterra se inclinaba á Francia. La reina Victoria á pesar de sus simpatías alemanas, deploraba las cavilosidades y mal entendidos y pedia á Lord Granville una declaración oficial para disipar los recelos alemanes.

Inglaterra se esforzaba en dar á su conducta toda la imparcialidad y conciencia posibles. Consecuente con este criterio y adoptando una actitud tan firme como prudente, el gabinete inglés, decidido á asegurar la neutralidad y la independencia misma de la Bélgica—que trajo sobre el tapete la famosa cuestión Benedetti—propuso á los dos beligerantes la firma de un nuevo tratado que, manteniendo siempre todas las garantías del tratado de 1839, aseguraba la integridad territorial y la independencia de Bélgica.

Entre tanto, una de las mayores preocupaciones de Lord Granville era restringir el campo de las operaciones y evitar la entrada de otras potencias al conflicto. Con tal objeto logró asegurar la neutralidad absoluta de Italia, Austria y Dinamarca. Este fué el punto débil de su política. No comprendió bastante que en estricta equidad había que optar entre la inacción total y una acción que no fuera incompleta ni parcial, pues al empeñarse en impedir la extensión del conflicto, lo quisiera ó no, servía exclusivamente al interés de uno de los beligerantes y contribuía á la vez á hacer perder á Francia ayudas con las cuales esta nación—con razón ó sin ella—había creido contar. Sin designio deliberado, es cierto que en esta ocasión arrojó el peso de su influencia en la balanza en favor de la Prusia y que, más tarde,

al volver á la neutralidad impasible, rehusó á Francia un beneficio análogo.

Los acontecimientos que siguieron á la caida del imperio (4 de Septiembre) provocaron en la opinión inglesa un cambio considerable. Las simpatías, que la desgracia había suscitado, se fortificaron y propagaron. La reina Victoria dirigió al rey de Prusia un telegrama solicitando una paz equitativa y honrosa para los vencidos. El gobierno, por su parte, no veía el medio de abandonar su actitud negativa y asumir una mediación decidida. Glasdtone, empero, se oponía desde luego á la doctrina de Bismark, el cual no reconocía otra autoridad legal en Francia que la emperatríz regente. Lord Granville se afanaba en obtener un armisticio que permitiera las elecciones y la constitución de un gobierno regular. El gabinete no había creido deber reconocer desde el primer momento al de la defensa nacional. Inglaterra quiso esperar esa consagración del sufragio universal y en efecto no procedió á esa formalidad hasta Febrero de 1871.

Lord Granville, en ocasión de la visita de Thiers á Londres, sugirió la ventaja de una visita de Jules Jame, encargado provisoriamente de las relaciones exteriores de Francia, al cuartel general prusiano, la cual tenía lugar en Jerriéres el 19 y 20 de Septiembre. Thiers, entre tanto, había dejado á Londres sin lograr que el gobierno británico abandonara la política de estricta neutralidad que se había trazado.

El rey de los ferrocarriles.

En medio de los acontecimientos que conmovieron recientemente al mundo financiero de los Estados Unidos, la atención pública se había reconcentrado en una de las figuras más interesantes, dice M. L. de Norvins en la citada revista, verdadera personificación del yanqui moderno: Mr. Harriman, el rey de los ferrocarriles. Se le ha comparado á un meteoro que aparece repentinamente en el cielo de la Bolsa, y que por su brillo atrae todas las miradas. Los yanquis, amigos de los juegos de vocablos, le han denomi-

nado el Coloso de Rodas (*Colossus of roads*). Es hoy en efecto el rey de los caminos (*roads*) de hierro.

Mr. Harriman no es ya un hombre joven; frisa en los sesenta años. A ejemplo de la mayor parte de cuantos treparon desde muy abajo la escala de la fortuna, empezó á abrirse su camino á fuerza de puños. Hijo de un clergynan pobre, tenía apenas catorce años cuando debió abandonar la escuela para familiarizarse, junto á un corredor de Wal Street, con las cotizaciones, los intereses y las primas. Cuando después de iniciarse en la vida comercial, trabajaba por cuenta propia, y á los veintidós años disponía de un peculio suficiente para adquirir un puesto en el Stock Echange de Nueva York, en esa época no era necesario tener grandes capitales para entrar en los negocios. La firma Harriman y Cía, se estableció en 1870 con unos 70.000 francos, suma poco considerable puesto que era suministrada por varios accionistas. En 1883, Harriman logró asegurarse un fuerte stock de valores del Illinois Central, extensa red de vías férreas. Esto le dió influencia. En breve tiempo llegó á ser sucesivamente director, vicepresidente, presidente y administrador general de la compañía. Dueño de la línea, Harriman se propuso perfeccionarla. La experiencia le había enseñado que uno de los principales obstáculos á la prosperidad de una empresa ferrocarrilera es la plétora del tráfico. En esa época, antes que él, se tenían ideas muy diferentes de las suyas en materia de ferrocarriles. No se cuidaban nada de las condiciones del material y de las explotaciones. El único objeto era reducir al mínimum los gastos para inflar los dividendos. El resultado de esto era la ruina de la explotación misma por la insuficiencia y la mala condición del material, y la provocación en plazo más ó menos breve de un Krack fatal. Harriman quiso hacer de la línea una verdadera vía férrea, que permitiera la seguridad de transporte de los viajeros y de las mercaderías y no arriesgase la vida ni el comercio de nadie. Se le trató de visionario. El siguió adelante. Mientras adquiría una línea rival que competía con el Illinois Central, se hacía dueño al mismo tiempo de otra importante, la de Alton, cuya fusión efectuó

con aquella. A sus manos pasaron sucesivamente la Unión Pacific que había logrado salvar con su energía de una quiebra colosal, la central Pacific y la Southen Pacific. No pudo empero acaparar la Northern Pacific, siéndole desfavorable la lucha que emprendió con tal objeto.

Para apreciar la potencia financiera de este coloso, basta recordar que el capital de la *Union Pacific* representa dos mil millones y medio de francos y que sus beneficios brutos pasan de doscientos millones anuales. A otro tanto llega el de *Southern Pacific*, y su producido anual pasa de 500 millones de francos! Poder gigantesco, cuánta responsabilidad enorme! Una simple distracción, una falsa maniobra en las operaciones que dirige á su arbitrio, pueden ocasionar una catástrofe sin igual, puesto que es dueño absoluto de la gestión de seis millones anuales, es decir de una suma mucho más elevada que el presupuesto de las más grandes naciones! Y este hombre tiene en sus manos la existencia de millares de personas!

«La Lectura»

Esta excelente revista que aparece en Madrid bajo la dirección de don Francisco Acebal, escritor de honrado talento á quien conoce nuestro público por las correspondencias que publica en *La Nación*, trae en su número del mes pasado artículos de sumo interés. Es esta una de las revistas más amplias de España, donde tienen su tribuna los pensadores y hombres de letras de espíritu más opuesto. Es al mismo tiempo la cátedra más seria de arte y de literatura.

En el número que aludimos, estudia don Fulgencio C. Calón el problema de la delincuencia anarquista, actualizado en la península por los recientes sucesos ocurridos en Cataluña. Es un estudio muy prolijo y la documentación sociológica, usada en forma discutible, representa un trabajo estimable como erudición, siendo la filosofía misma del artículo conforme á las deducciones más sumarias de la lógica.

Don Alvaro de Albornoz publica un artículo titulado «Có-

mo se calumnia la civilización», estudio cuyo sentido está sintetizado en las siguientes palabras del final:

«Se calumnia, pues, á la civilización. Jamás la humanidad fué, fisiológicamente considerada, tan fuerte como ahora. Jamás fué tan rica. Jamás fué tan buena como en nuestro tiempo, en que una ola inmensa de piedad avanza sobre la tierra, y sobre la costra dura del planeta soplan ráfagas ardientes de amor. Jamás fué tan equilibrada como ahora que el hombre, sereno de espíritu, libre de las viejas supersticiones, está en camino de devenir como diría el gran Reclus, la naturaleza hecha á conciencia. Jamás pagó menos tributo á la muerte ni tuvo de la muerte una visión tan hermosa y tan alta, considerándola como fuente inagotable inmortal, eterna de la vida.

No es, entiéndase bien, que al expresar yo este optimismo empequeñezca el progreso asignándole una finalidad mezquina: el bienestar natural. ¡No! El ideal será, por fortuna, ideal siempre.

El progreso no tiene más finalidad que una: el progreso. La lucha no tiene más finalidad que una: la lucha. Nos arrastrará siempre la Utopía, esa que un escritor admirable, Alfredo Calderón, calificó de «eterna sembradora que abona con cadáveres y riega con sangre el suelo de la historia, fecundándolo para cosechas futuras».

El día que la humanidad se sintiese plenamente feliz, plenamente dichosa, reventaría y sería lanzada del Cosmos como un cuerpo putrefacto, germen, contagio de muerte universal. Pero, si en lo absoluto, la lucha no tiene más finalidad que una: la lucha; si en lo absoluto el progreso no tiene más finalidad que una: el progreso; en lo relativo, en la historia, el progreso es fuerza, es riqueza, es bienestar, es civilización, es moralidad, es salud, es vida. No hay, pues, razón para que las cigüeñas regresen nostálgicas á los viejos campanarios. No hay, pues, motivo para decir con el poeta que todo tiempo pasado fué mejor. Al contrario, parodiando una frase que Irwing empleó en otro sentido, podemos y debemos decir: ¡A través de la historia, pero más allá de la historia! Podemos y debemos decir con Goethe: ¡Adelante por encima de la tumba, adelante!»

«El Norteamericano» Libro de Hugues Le Roux

Próximamente aparecerá un libro de M. Hugues Le Roux, el conocido escritor francés, sobre *El Amor en los Estados Unidos.* En esta obra estudia Le Roux las características especiales del tipo yanqui cuyo retrato traza en la página siguiente que publica la revista citada:

«Cualquiera que sea la rapidez de un torbellino, su centro es inmóvil. El centro inmóvil de la agitación de los Estados Unidos, es el hombre americano.

Miradle solamente. Se ha contemplado nunca una máscara más tranquila, una expresión más fría? Se diría que no tiene ojos para contemplar el mundo exterior.

En efecto: este hombre está como vuelto hacia adentro. Reflexiona y rumia su pensamiento en silencio. Si habla es por monosílabos.

Uno de esos grandes negociantes, que para la edificación de sus contemporáneos ha cristalizado su experiencia en reglas, dice en el capítulo de la *conversación:*

1° Es preciso tener alguna cosa que decir.
2° Decirla.
3° En seguida callarse.

Entre nosotros no existe un hombre bien educado sin cultura general. Una persona de mundo, tiene puntos de vista sobre todo.

El *businessman* americano desdeña soberanamente esa superficial universalidad de conocimientos.

—Lo importante—dice—no es saber muchas cosas, sino conocer una cosa á fondo y saber servirse de ella.

Nada hay más diferente que los fines que buscan los europeos y los norteamericanos; los nuestros quieren gustar, ganar los corazones; el norteamericano quiere obrar y ganar el dinero.

Este declara:

—Los negocios son como el aceite: no se mezclan con nada.

Y cuando el gran *businessman* pronuncia ese aforismo, no es solamente ante las distracciones del amor, sino ante todas las preocupaciones del mundo, filosóficas, científicas, políticas,

literarias, artísticas, etc., todas las especulaciones que distraen al hombre de la pasión única, fija, hacia la cual él cree que deben dirigirse todas sus energías.

Carnegie ha escrito:

«La ausencia en el mundo de los negocios americanos de un graduado (el que posee un título universitario) que haya logrado grandes éxitos, parece justificar la conclusión de que la instrucción que actualmente se recibe en la Universidad es nefasta para lograr esos éxitos. Las probabilidades de triunfo del «graduado» que entra á los negocios á los veinte años son nulas al lado de las del muchacho que ha barrido el escritorio y debutado á los catorce años como empleado.»

Los hechos, además, se hallan de acuerdo con los principios. Los *businessman* americanos que han triunfado hicieron entre ellos una especie de información para saber á que edad entraron en los negocios. Se trata de los Vanderbilt, de los Wanamaker, de los Armour, de los Peabdey, etc. La edad media en que comenzaron fué á los dieciseis años y medio.

La opinión de los americanos es sobre esta cuestión tan general, tan sólidamente establecida, que uno de los más importantes banqueros de New-York, Enrique Clewes, ha dicho:

—Yo rehuso de un modo absoluto el empleo en mi banca á los jóvenes que han pasado por la Universidad. Es en vano que se me presenten: no los quiero. Mi opinión es que son inhábiles para la vida de los negocios. El «graduado» no acepta empezar por debajo. Su pensamiento se dirige á otros asuntos distintos de los negocios. Y no se puede abordar esta vida dándole solamente la mitad del corazón.

"Le Mercure de France"
Divergencias musicales

M. Octave Maus publica en esta revista parisiense un estudio muy curioso sobre el tema que el título indica. La teoría merece ser conocida.

En todas las épocas, la expresión de los sentimientos ha sido la génesis de la producción musical. Desde la cantile-

na monodica que indica el punto de partida de la música medioeval y en la cual ha creído encontrarse, con razón ó sin ella, un reflejo de la música griega, reviste ya un carácter expresivo. No se encuentra siempre en ella, como en las adaptaciones musicales modernas, la equivalencia de una fórmula musical para cada palabra significativa.

La diáfona informe del siglo X,—primeras manifestaciones de la armonía,—la invención del contrapunto que vió surgir, en su realización rudimentaria, el XIV, la polifona chispeante á la cual dió origen, fueron las etapas sucesivas de un ascenso hacia el ideal expresivo que debían alcanzar, en los siglos XVIII y XIX, los brillantes maestros de la sinfonía y del drama lírico. Este viaje de conquistas sufrió, naturalmente, peripecias diversas; pero estas oscilaciones no alteran en nada la rectitud de la línea. La crisis más temible quizás que atravesó la música fué provocada al comienzo del siglo XVII por la substitución del «bajo continuo» á las polifonas y la abolición de la superposición de las partes melódicas que habían llevado tan alto la fuerza expresiva de la música. Se alegaba en su favor el retorno á la antigüedad, pretendiendo inspirarse en la naturaleza. En realidad, la sensualidad musical prevalecía sobre la expresión de los sentimientos, á la que debían llevar más tarde el arte de la composición, Juan Bautista Back y Jorge Federico Haendel. Superficialidad de la sensación, expresión profunda de un sentimiento patético: la oposición de estos dos términos está en el fondo de todas las querellas que, periódicamente, agitan á los músicos.

Las controversias que se creían abolidas, vuelven á resucitar en el siglo XX. El genio de Beethoven, de Gluck y de Rameau parecía haber impreso al pensamiento musical una dirección inconmovible. Toda la pléyade de músicos del siglo XIX los tomó por guías. Inopinadamente influencias misteriosas despiertan la discordia. Las razones que invoca en su favor la nueva escuela son una repetición de la doctrina de los «naturales» del siglo XVII antes citada. Las causas de su actual origen no pueden determinarse claramente. ¿Es acaso una reacción contra la tendencia á com-

plicar con exceso el mecanismo contrapúntico? ó reflejo de la evolución que, en la pintura actual, otorga á la sensación un lugar preponderante? ó es la propagación de la música rusa? Ninguna de estas causas es, quizás, ajena al fenómeno. Pero hay que ver en él sobre todo una nueva manifestación de la rivalidad que, periódicamente, divide los espíritus sobre la función de la música. Unos restringen ésta á la comunicación de una sensación, en tanto que otros le asignan una finalidad expresiva menos superficial y menos fugitiva. En el fondo, lo que rechazan y defienden los dos bandos es la forma del discurso musical.

¿Son dignos de censura ó de aprobación los que limitan la música á la sensación? ¿Qué porvenir les espera á sus tentativas?

Hay que establecer una distinción entre la música pura, es decir, aquella cuya expresión emotiva resulta de sus propios recursos, y la música lírica que ilustra un texto explicativo.

En la primera, exteriorizar musicalmente una sensación, es fijar rápidamente sobre la tela una «impresión». Expresada esta sensación, ¿cómo construir la obra cuya célula es, si la razón no interviene para determinar su plan, su estilo y sus proporciones? Adaptada á un poema, cuyo sentido precisa, la música puede en cierta medida librarse de los rigores de la forma. Si, por el contrario, se halla librada á su propia dinámica, será absolutamente necesario que tome sus elementos expresivos en la escritura de sus combinaciones, en el desenvolvimiento metódico de los medios de que dispone. De otro modo no realizará más que un caos sonoro. La evocación, que conmueve tan sólo nuestros corazones, está subordinada al estilo, esto es, á la forma.

Las reservas que podrán hacerse á la música de sensación no se aplican á la expresión lírica de la música apoyada únicamente en aquella. Un músico de genio, servido por un poema de luminosa belleza, ha dado al drama musical una orientación imprevista. Y su estética ha de ser duradera porque subordina la sensualidad de los sonidos á la vida expresiva del texto poético. Mientras la música se limita á

sugerir emociones, el drama expone el conflicto de sentimientos que aquella hace nacer. Y este concepto se aparta del de los maestros del drama lírico. En las partituras de Wagner, por ejemplo, con las cuales debe relacionarse casi toda la producción escénica moderna, la orquesta se convierte en el comentarista infatigable de la acción y en el heraldo de los símbolos.

Debussy y Vincent D'Indy encarnan en Francia las divergencias musicales de la hora presente.

El primero se distingue por dos innovaciones, ó más bien, por dos renovaciones capitales. Por una parte, retrae el canto á la línea casi unisonal de la salmodia religiosa, imagen la más exacta de la palabra latina. D'Indy la había empleado ya en algunas de sus obras. La otra particularidad, es el abandono del analismo de los modos, el mayor y el menor, que rige la armonía desde el siglo XVII, y el retorno á los modos variados del canto llano, cuyas aparentes disonancias derivan del libre juego de la melodía. Debussy, por la espontáneidad de sus armonías, se enlaza aquí también á las venerables tradiciones que le dictaron sus libertades rítmicas. Es, pues, inexacto tanto ver en él un innovador como considerar revolucionario á D'Indy porque se haya forjado un lenguaje rítmico y armónico personal. Algunas de sus obras han influido en la producción musical moderna. Aquellas concebidas según la estética del drama wagneriano, se distinguen radicalmente de ellas por la inspiración melódica, por la espiritualidad musical y por la orquestación. Es probable que la influencia de Debussy modificará en el porvenir este concepto.

Ya, en el lid, la forma se transforma.

Hay que felicitarse de ello por cuanto este renacimiento afirma reacción contra las complicaciones sonoras y la agitación frenética que han desorientado el drama musical. El desequilibrio de la música y del poema en la *Salomé* de Strauss, por ejemplo, muestran á qué aberración puede llevar el abuso de procedimientos que Wagner empleó con discernimiento. Estos excesos decidirán á los músicos á volver á la concisión y á la sencillez. Dos vías se abren á

ellos: la que les ha trazado D'Indy, la que les abre Debussy. Vías, que en el fondo no son caminos divergentes, sino dos avenidas paralelas creadas por el claro genio francés.

"La España moderna"
The Soul Of Spain.

La *España Moderna* publica una síntesis del libro publicado en Londres por mister Havelock Ellis, titulado «*The soul of Espain*». Esta obra ha sido extensamente analizada por escritores peninsulares y todos han coincidido en un elogio discreto y el reconocimiento de su relativo mérito como contribución al estudio de la psicología de ese pueblo.

Mister Havelock Ellis, examinó en distintos capítulos los fenómenos históricos que han determinado el estado actual de España y concluye—según la revista que citamos—en esta forma:

«Las cualidades especiales del genio español, hay que reconocerlo, encuentran sus más espléndidas oportunidades en una fase de la historia del mundo que, por lo menos, en su aspecto físico ha desaparecido para siempre. España ha llegado á una edad que se contenta con pedir y recompensar tareas industriales y comerciales de las que se requieren iniciativas brillantes.

Grande, como es sin embargo, la riqueza natural del país, no experimentamos el menor deseo de ver á España empleando sus bellas energías en tarea no más alta que la de competir, en escala inferior, con Inglaterra y Alemania, aceptando los mezquinos contratos que los grandes poderes industriales, sobre todo en el campo, se desdeñarían aceptar. España se halla al fin abordando la tarea de su posición económica y su situación política interior. Pero más allá, y por encima de esta tarea, hay problemas en el porvenir de progreso humano que con todo derecho esperamos reservarán á España un papel tan independiente, valioso y principal como el que antaño representó en los problemas del mundo.

Conservando y aplicando de nuevo sus ideales primitivos y esenciales, otorgará España, no podemos dudarlo, sus más bellos precedentes espirituales al mundo.»

ECOS DE TODAS PARTES

Los progresos del espíritu laico en la enseñanza primaria alemana.—Congreso de gimnasia escolar.—Proyecto de reorganización de las Asociaciones de Ayuda Mutua entre maestros, de Rusia. — Primer congreso internacional de educación moral y social. — La conducta de los jóvenes licenciados de la escuela popular.—Un instituto modelo.—Homenaje á un maestro.—Utilicemos los edificios escolares.

Los progresos del espíritu laico en la enseñanza primaria alemana

En el ducado de *Saxe-Cobourg Gotha*, una nueva ley escolar acaba de establecer que los pastores dejarán de ser inspectores de oficio de las escuelas de su parroquia. De hoy en adelante los inspectores deberán ser todos profesionales. Los pastores formarán parte de derecho de las comisiones de vigilancia, lo mismo que uno ó dos maestros (según la importancia de la localidad); y habrá siempre tantos laicos como directores haya.

La nueva ley del ducado de *Sasce-Meiningen*, va más lejos aún. Por una parte, son abolidas las funciones de iglesia, á las cuales están todavía sujetos los maestros en Cobourg-Gotha y en otra parte deroga la disposición por la cual el pastor era miembro por derecho de la comisión de las escuelas. Es, pues, la separación completa de la escuela y de la iglesia.

En fin, en el ducado de *Saxe-Altenbourg*, la ley escolar puesta en vigor el 1° de Enero último, contiene un artículo que establece que los pastores dejan de ser inspectores de oficio de las escuelas.

Son, como lo vemos, los Estados de Turingia los que mar-

chan á la cabeza del movimiento de secularización, mientras que Prusia, á pesar de los votos de la sociedad prusiana de los maestros, parece querer mantener aún por mucho tiempo la escuela subordinada á la iglesia.

Según los periódicos, el gran ducado de *Oldenbourg* estará en camino de seguir el ejemplo dado por los ducados turingios.

Congreso de gimnasia escolar

La organización del venidero congreso de la «Federación Real de Propaganda de Gimnasia Escolar» en Bruselas, marcha adelante y todo hace suponer que resultará una brillante manifestación teórica y práctica de la educación física juvenil.

La comisión apela á los confederados no solamente para que concurran en masa á la reunión, sino también para que tomen parte activa, sea mediante la presentación de estudios sobre los temas que se examinarán, sea participando de las discusiones del congreso.

He aquí las cuestiones que figurarán en la orden del día:

1°. ¿Conviene organizar juegos sportivos en las escuelas graduadas?

En caso afirmativo se indicará:

a) ¿Cuáles son los juegos que deben recomendarse, 1° á los varones, 2° á las mujeres?

b) ¿Cómo se ha de organizar esos juegos?

c) ¿En qué forma se les puede fomentar: premios, matchs, concursos inter-escolares, etc.?

2°. A) ¿Qué importancia relativa conviene dar, en la enseñanza de la gimnasia en la escuela, á cada uno de estos tres puntos esenciales que se le asigna?: 1° Salud y acción orgánica; 2° Belleza ó armonía de formas y corrección de las aptitudes; 3° Educación de las aptitudes al trabajo práctico, al aprovechamiento de las energías en la vida social y económica.

B) Misión é importancia del examen médico y de la libreta escolar á ese respecto.

Proyecto de reorganización de las Asociaciones de Ayuda Mutua entre Maestros, de Rusia

La primera sociedad de este género data de 1890, pero fué sólo en 1894 que estatutos legales autorizaron la existencia de esas asociaciones.

Hoy día se cuenta cerca de una por departamento, y ya buscan los promotores del movimiento cómo obtener del gobierno poderes más extensos que los que les acuerda el decreto de 1894.

Quisieran obtener el derecho de fundar, como anexos á la Sociedad de Socorros Mutuos, Cajas de ahorro, de seguros contra accidentes, colonias para los maestros enfermos, asilos para los ancianos y cooperativas para la provisión de comestibles.

El autor piensa aún en diversos agregados destinados á hacer de la Asociación de Ayuda Mutua, una especie de vínculo moral entre los maestros: fundación de bibliotecas poner en circulación libros y diarios, conferencias pedagógicas, reuniones de maestros, que les permitirían á éstos, salir del aislamiento intelectual y renovar sus ideas por medio de la discusión.

Parece, además, que se espera de esas asociaciones la reforma de los consejos que separan de oficio al maestro, sin que le sea permitido disculparse.

La organización sería análoga á la de los Consejos departamentales de Francia, donde los maestros tienen sus representantes y ante cuyos Consejos comparecen con el derecho de la defensa.

Primer Congreso internacional de educación moral y social

Este Congreso tendrá lugar en Londres, del 25 al 29 del mes de Septiembre próximo, del cual dimos cuenta, bajo el patrocinio de varios ministros de instrucción pública de diferentes países. Se ha dirigido á los adherentes una lista de 24 preguntas á las cuales se les ruega contesten. Tratan

ellas de la cooperación de la familia y de los maestros, la disciplina, la instrucción moral directa é indirecta, los hábitos adquiridos en la escuela, la personalidad del maestro, las escuelas normales, las escuelas especiales y las universidades. Otras cuestiones serán también examinadas, particularmente: la fundación de un diario internacional de educación moral y también la fundación de una oficina internacional de educación moral. Los organizadores se ocupan, además, de ofrecer á los congresales un specimen de lecciones morales y de organizar una exposición de libros que traten de educación moral, de cuadros y de producciones plásticas.

La conducta de los jóvenes licenciados de la escuela popular

Es este un tema que en todas partes es de actualidad y preocupa seriamente á las corporaciones encargadas de vigilar la conducta de los ex-alumnos que con demasiada frecuencia termina en grosería y aun en delito, precisamente porque esos jóvenes al dejar la escuela quedan sin guía y sin ocupación mental.

En Milwaukee (Norte América) uno de los ediles socialistas, el doctor Emilio Seidel, hizo al concejo comunal una propuesta, con carácter urgente y aceptada sin oposición, por la que reclama medidas inmediatas á fin de poner remedio al mal. Una comisión especial averiguará cuáles son las seducciones que arrastran á los jóvenes á su pérdida y propondrá en seguida las medidas correctivas.

«Por lo visto, no bastan las bibliotecas, los museos y los parques, pues estos los tenemos y de lo mejor, dice Mr. Seidel, y sin embargo nos hacen falta *Juzgados juveniles*».

El vecindario va comprendiendo la clase de fruta que está dando el sistema de educación, que se afana en preparar la juventud á la ganancia de dinero al negocio, desconociendo el costo ético y estético de la enseñanza; va conociendo los peligros que para el bienestar moral de los niños envuelve el trabajo infantil.

Una prueba evidente de mala crianza de nuestra juventud la tuvimos el invierno pasado, en las conferencias públicas celebradas bajo los auspicios del consejo escolar. Fué tal la grosería de los jóvenes, que el Consejo tuvo que decretar su exclusión de venideras reuniones».

Un instituto modelo

Instituto modelo puede llamarse el «Colegio normal norteamericano de la Unión Gimnástica», fundado en 1850 en Indianópolis (Indiana), que acaba de remitirnos un opúsculo exornado de numerosas vistas fotográficas, externas é internas del vasto establecimiento, de aparatos de gimnasia, de ejercicios fisicos, etc., las que todas en su conjunto dan una idea del lujo y de la variedad de las instalaciones:

Como lo indica el título, la «Unión» la forman muchas sociedades de gimnasia del país, con el fin de fortalecer varones y mujeres en el desarrollo físico, intelectual y moral, y de diseminar ideas liberales y progresivas. Sus miembros reconocen en la educación simultánea del cuerpo y del espíritu uno de los más importantes requisitos para fundar, conservar y perfeccionar la verdadera democracia.

El comité ejecutivo nacional de la «Unión» se compone de quince miembros, todos de apellidos alemanes. El 1° de Enero de 1908 contaba la «Unión» no menos de 39.692 asociados. El año escolar comprende 216 días, divididos en 2 semestres de 18 semanas cada uno.

En la Facultad se enseña:

Gimnasia educacional.
Musica vocal.
Natación.
Gimnasia sueca.
Educación física.
Higiene, diagnósis física y fisiología del ejercicio.
Anatomía descriptiva.
Anatomía aplicada.
Historia de filosofia y de ciencia física.
Antropología.

Idioma alemán y literatura.
Historia de Norte América.
Idioma inglés y literatura.
Química, etc.

Todos estos ramos se encuentran repartidos en tres departamentos, á saber:

1° Educación física, teórica y práctica; 2° anatomía, fisiología é higiene; 3° letras y ciencias generales. Cada uno de estos departamentos es dirigido por un déan, y los tres deanes constituyen el consejo administrativo de la Facultad.

Hay cursos elementales y cursos de verano. Los alumnos que desean ingresar en el instituto son sometidos á un examen previo, y á los que egresan se les entrega diplomas de capacidad que les facultan para ejercer la enseñanza en cualquier escuela de los Estados Unidos.

Homenaje á un maestro

En la pequeña ciudad de Vivelles se ha cumplido un acto de justicia y gratitud hacia uno de los más sabios y meritorios pedagogos del reino, Thomas Braun (1814-1906), que fué profesor de la escuela normal del lugar y más tarde inspector de escuelas normales.

En presencia de algunos miembros de su familia y autoridades comunales, se procedió á la solemne inauguración del monumento que se encuentra en forma de placa, con la efigie de Braun en bajo relieve incrustado en la pared del vestíbulo de la escuela normal.

La inscripción de la placa sintetiza la vida meritoria de Thomas Braun, en los siguientes términos: «A la memoria « de Thomas Braun, profesor de pedagogía y metodología, « inspector de escuelas normales, sus alumnos, colaborado- « res y amigos fijaron esta piedra en el muro de la escuela « donde durante treinta años enseñó y practicó, como maes- « tro modelo, la ciencia y el arte de la educación.»

Utilicemos los edificios escolares

De Cincinnati, Milwaukee y varios centros de Alemania, Gran Bretaña, Francia, etc., refieren que cunde entre el vecindario la idea de que los edificios escolares construídos con dineros públicos no deben por más tiempo quedar sin utilizarse durante los 160 días, ó sea casi la mitad del año, exentos de clase.

Se insinúa que muchas reuniones, conferencias y clases particulares, recreativas ó instructivas se realizan hoy con dificultad por falta de locales apropiados, y se haría un verdadero servicio al bien público abriendo las puertas de las escuelas, aun de noche, donde no hubiera clases nocturnas, gratuitamente á esos fines. En ciertos casos, se podría hasta cobrar un pequeño alquiler á beneficio del mismo fondo escolar.

VARIEDADES

Noble actitud. —El «Probo-sistema italiano».—Un reformador.—El humor en la escuela.—El amor á las flores en el niño. — Las religiones de la tierra. — Casas y sombreros de papel.—Disminución de *maestros*.—La vida social y la educación. —Coeducación.—No déis cachetes aunque sean merecidos. — Congreso internacional de la enseñanza del dibujo.—Una generosa iniciativa.—El amoralismo en la escuela primaria.—Lo que son escuelas confesionables «*libres*».—Envidiable situación del maestro *primario en* Mecklenburgo (Alemania).— Testimonio de alumnos.

Noble actitud

El Consejo Escolar 1° ha elevado una nota señalando un hecho que por cierto merece ser recordado.

El 1° de Junio se enfermó la señorita Victoria della Riccia, maestra del turno de la tarde, en la escuela superior núm. 3 «Onésimo Leguizamón». La maestra señorita Brunilda Hindes, del turno de la mañana, se ofreció espontáneamente para substituirla, demostrando en el doble desempeño de su cargo una actividad y un celo encomiables, con el más absoluto desinterés.

En tal forma atendió los dos grados hasta que fué nombrada una suplente; la Inspección técnica y la Comisión Didáctica manifestaron que á su juicio debía pasarse una nota de agradecimiento por intermedio del Consejo Escolar 1° á la maestra Brunilda Hindes por su noble actitud y hacerla constar en su foja de servicios.

Conviene en efecto, reconocer el generoso acto de la señorita Hindes, que constituye un alto ejemplo de compañerismo.

El "Probo-sistema" italiano

Esta obra de rehabilitación moral ha sido emprendida en Roma por Miss Bartelett ayudada por el abogado Simoncelli, procurador del rey, del profesor Ottolenghi y de varios abogados. El objeto que se propone esta obra es el de aumentar la eficacia de la ley de libertad condicional, análoga á la ley francesa de prórroga, colocando al niño menor bajo la benévola vigilancia de «oficiales voluntarios», desde el momento que la policía ha tenido algo que hacer con ellos. Una vez señalado el joven delincuente, el comité de patronato abre una encuesta discreta sobre las costumbres, el carácter, los padres del pupilo; despues decide cuál será la mejor manera de proceder á su respecto y designa el «oficial voluntario» más apropiado para intervenir. Este necesita de todo un arte para convertirse en el amigo, el confidente del joven descamisado, el auxiliar y aún el substituto de la familia, si este falta demasiado á sus deberes. Consejos, noticias, gestiones para encontrar trabajo á su pupilo, el «oficial voluntario» no economiza nada, con el objeto de llevarlo al buen camino. La obra del *Probo-sistema* se propone crear lo más pronto posible cálculos de recreo. Un grupo de pasantes de abogado se ocupará de la primera defensa de los jóvenes delincuentes. En fin, los «oficiales voluntarios» serán secundados también por médicos que atenderán gratuitamente á los protegidos de la asociación-

Un reformador

M. Pobiédonostzeff, fué jefe del Santo Sínodo en Rusia, durante más de veinticinco años, es autor de varios trabajos de jurisprudencia, pero su actividad ha sido también muy empleada en favor de las escuelas y el artículo que le consagra el Ministerio, prueba que fué por muchas circunstancias un pedagogo de valer.

Se interesó sobre todo por las escuelas parroquiales some-

tidas, entonces, por completo al poder eclesiástico. En 1904 su número alcanzaba más ó menos al de las escuelas gubernamentales.

M. Pobiédonostzeff no se contentó con trazar las grandes líneas de la organización de esas escuelas, entró en los detalles, hizo libros, manuales, traducciones de obras pedagógicas para la preparación de los maestros y de los alumnos. «La Educación nacional», «La Escuela moderna», «El Maestro ideal», contienen una série de observaciones juiciosas, de sabios consejos; él insiste sobre este principio: que jamás la instrucción debe cesar de contribuir á la educación de la juventud; él protesta contra la forma de exámenes existente, que consiste á fin de cada año, en una serie de pruebas orales y escritas, tratando cada una sobre una sola materia del programa y preparada en dos ó tres días de revisión, lo que asegura el éxito por el esfuerzo de memoria más que por la reflexión y asimilación de los conocimientos.

La crítica grande que formula contra los deberes como penitencia, prueba que éstos están todavía en vigor en las escuelas rusas.

Pide muchos maestros y se queja, en general, de la insuficiencia de su preparación pedagógica. Pide que se trate ante todo de formar maestros capaces.

Estudia y compara la instrucción en Inglaterra, en Francia y en Alemania y encuentra que en ninguna parte está la instrucción suficientemente adaptada á la vida, y que su fin no es bastante práctico ni su rol bastante activo.

El humor en la escuela

Durante el examen—La maestra: «Dime, Elvira, ¿quién fué Colón?»

—«Colón fué un pájaro». (Risa estrepitosa).

En seguida la niña se explica: «Es que en el libro de lectura de mi hermanita he leído un título: «El huevo de Colón».

«*El señor inspector*».—En su visita recomienda á los maestros de cuidar mejor de la urbanidad de los chicuelos, quie-

nes deberían siempre terminar sus respuestas con la fórmula «señor inspector». Al poco tiempo la autoridad vuelve á visitar la misma escuela; es la clase de historia bíblica y los niños contestan con el refrán: «señor inspector». A su pregunta ¿qué reprimenda dirigió Dios á Adan?, un niño contesta sin trepidar: «maldita sea la tierra á causa de tí, señor inspector». A fin de atenuar algo el mal efecto, pregunta á otro rapaz:—¿Qué dijo Dios á la serpiente? «sobre el vientre te arrastrarás, señor inspector»,—y un tercero terminó la respuesta con la frase: «polvo comerás durante toda tu vida, señor inspector».

No consta que el inspector haya hecho idéntica recomendación en otras escuelas.

El amor á las flores en el niño

La vida silenciosa, misteriosa y soñadora de las flores, su existencia fugaz, su maravilloso cambio de formas y colores, todo eso ejerce sobre nosotros poderoso encanto. Con cuánta más razón sobre el tierno niño cuyas débiles manecitas, se tienden hacia una florecilla, despojan las plantas del jardín de sus más vistosos adornos. El deseo de tomar las flores está en la naturaleza del pequeñuelo. En cuanto lo soportan las piernitas, dirige sus pasitos al prado, donde coge el primer ramito para la madre. ¡Ah, cuánta delicia y alegría! Viene luego la época escolar; las visitas campestres se hacen más escasas y, sin embargo, persiste en su alma el amor á las flores, ¿Quién ha de alentar y de afirmar tan bella inclinación, sino el maestro?

Y el maestro lo tiene en su mano, despertar en el niño el interés por las bellezas de la naturaleza; él sabrá dar á la enseñanza el impulso que incita al niño á reflexionar, á desear detalles, á distinguir formas, colores, perfumes, á observar el nacimiento y la decadencia de la frágil planta; factores todos que animarán en el niño el amor á las flores, á lo bello y puro. ¡Con cuánta atención escucha el niño cuando el maestro sabe combinar el asunto propio de la flor examinada con algún

cuentecillo ó una sencilla poesía! Verdad que para todo aquello el maestro mismo debe tener sentimientos delicados por las flores de la naturaleza y por las tiernas flores confiadas para el cultivo.

Las religiones de la tierra

El libro azul publicado este año por los misioneros de Estados Unidos, arroja los siguientes datos estadísticos sobre las religiones existentes en la tierra, datos que poco difieren de los publicados en 1903 por el padre Kross en Alemania. Según el referido libro se cuentan, en millones redondos, católicos 264, confucianos y tavistas 267, mahometanos 202, indús 210, protestantes 116, adoradores del fetichismo 144, budistas 120, griego-ortodoxos 117, shintoistas 17, israelitas 11, cultos antiguos del Indostan 12, otras religiones 2 millones. En estas cifras no están comprendidas las religiones paganas de Africa y Asia.

Casas y sombreros de papel

Refiere *New York Herald*, que un rico fabricante apellidado Vanderjungen, ha hecho venir un arquitecto del Japón que le está construyendo á orillas del Hudson, en los alrededores de Harmon, una residencia veraniega cuyo esqueleto será de madera y cuyos muros de gruesa masa de papel impermeable, serán corredizos y podrán en verano dejar libre la circulación del aire. La casa se desarma además con facilidad y, dado su poco peso, puede trasladarse á otro sitio. En Nueva York se observa con curiosidad el extraño experimento.

También las modistas tendrán que contar en adelante con el papel. Un fabricante está proveyendo el mercado con un variadísimo surtido de sombreros de papel, para señoras, que así con pequeñísimo gasto, pueden cambiar diaria ó semanalmente de sombrero. Estos son de forma, color y gusto del más exquisito chic y llenan perfectamente su objeto para paseos matinales, excursiones, carreras, etc.

Diminución de maestros

A una pregunta dirigida en forma de circular por el intendente superior de Stockson, en California, á gran número de personas, á fin de conocer la causa de la constante diminución de maestros en las escuelas primarias, entraron 223 respuestas, las que muestran á las claras que el hombre cede el puesto á la mujer. «En 1900 la proporción de maestros á maestras era de uno á tres, en 1905 de uno á cuatro. Causa principal: aún en los colegios y universidades la exigüidad de sueldos que impide á los maestros formar una familia, si no quieren acabar en algún hospicio. El médico, el abogado, el empleado de administración, todos reciben sueldo adecuado á su trabajo, solamente la retribución del maestro queda más baja que el salario del artesano.

No pasará mucho tiempo sin que la mujer invadirá también las cátedras de enseñanza superior.

En la escuela, como en el comercio, es preciso pagar mejor los hombres capaces y enérgicos que las mujeres en iguales condiciones. No es idéntica la productividad intelectual de la mujer con la del hombre.

Que nadie niega que los trabajos de la mujer y el hombre no sean de igual importancia, pero cuando se exige el del hombre, será menester pagar por ello una remuneración mayor. Que si un hombre hace el mismo trabajo que hace una mujer, él se convierte hasta cierto punto en hombre femenino, y la mujer que hace el trabajo de un hombre se convierte en mujer masculina. Ninguna de esas clases puede dar los mejores educacionistas de la juventud.»

La vida social y la educación

Julio Delvoitte en su obra así titulada, estima que las instituciones de un país dependen de los individuos que lo componen y que para obrar es necesario ante todo poseer reglas personales y fines indicados por la razón. Cree que nuestra salvación está en la educación, no en una educación

que consistiera únicamente en perfeccionar al individuo y en darle la idea funesta de su superioridad sobre los otros, pero sí en una educación que, para el individuo y fuera de él, termina con la realización de una sociedad mejor. Defiende á la instrucción contra aquellos que ven en ella un agente de corrupción ó de anarquía; y repite con Jacobi que la verdadera luz ha sido siempre favorable á la moralidad, quiere solamente que la instrucción no sea puramente utilitaria, que sea liberal y desinteresada. Pide que la educación sea completa, es decir, física, intelectual, moral y social, y en la manera de concebir esta educación, quiere rechazar todo aquello que represente la pasividad, el mecanismo, el egoismo, para hacer triunfar aquello que expresa la libertad, la iniciativa, la solidaridád. Espera que de la renovación de las conciencias por la educación, saldrá mejor comprendida la regeneración de la democracia. Y, sin duda, sobre muchos puntos no podemos sino asociarnos á las intenciones y á los pensamientos de M. Delvoitte; pero hay en su libro, verdaderamente, demasiado anticipos á una ideología corriente, que nos dejan un poco cansados, de ver esas cuestiones tratadas sin precisiones nuevas y sin acento personal.

Coeducación

La cuestión sigue ocupando á los pensadores del mundo pedagógico y fisiológico.

En Norte América, donde se inició el movimiento, aumenta el número de educacionistas que reclaman, sobre todo para las escuelas intermediarias, la vuelta al antiguo sistema de enseñanza por sexo separado. En una conferencia de la Social Education, en Boston, expuso el doctor Sachs «que si la coeducación no ofrece mayores perjuicios en las escuelas primarias, se va comprobando que en las intermediarias apaga el ardor de los muchachos y causa daño al bienestar físico de muchas niñas. A pesar de las protestas de sus defensores, la coeducación se condena del punto de vista estrictamente médico».

Una verdadera autoridad en Alemania, la doctora Gertrudis Bæunner, referente á la frecuentación de liceos (gimnasio) por señoritas, opina: «Un inconveniente de la educación común, mucho más grave que el moral, es el fisiológico. No cabe duda que el ritmo del desarrollo tanto intelectual como corporal difiere mucho en mujeres y varones. La joven requiere miramientos y es menos productiva en una época en que el joven no necesita consideración alguna. La joven se desarrolla rápidamente entre los 15 y 16 años, mientras el joven se desenvuelve lentamente. Verdad que esta diversidad depende en parte de la educación. Entre nosotros la joven es tratada de semidama cuando el joven es todavía mozalbete, y muy factible y muy sano sería que se le conservase algún tiempo más la sencillez, aún á costa de la gracia y finos modales—así concluiríamos con el antipático tipo de la «jovendama» infantil é inexperta por dentro, pero ataviada con cuanto específico se ha inventado para exhibir educación y cultura femenil. Claro está que á jóvenes fuertes de espíritu y de cuerpo poco les puede perjudicar la coeducación, tampoco hará daño el trabajo mental á niñas sanas y robustas de 12 á 13 años.

«Sin embargo, siempre habrá varones y sobre todo mujeres, no apropiados á la educación común. A niñas débiles y quizás miedosas y tímidas, no se les ha de someter al experimento de la clase común, de modo que, conforme lo ha demostrado ya la misma Norte América, no es posible prescindir del todo de las escuelas separadas. Aquí en Prusia estaríamos satisfechos si se abriesen las escuelas de varones á las niñas bajo las siguientes condiciones: 1° allí donde no existan escuelas completas de niñas ni es posible fundarlas; 2° que consientan á ello los directores y colegios de maestros de las escuelas de varones; 3° que no se admitan sino niñas bien dispuestas y preparadas, y que el director pueda excluir las que en el año escolar no alcanzan de una manera normal á cumplir con el programa. Es preciso evitar á todo costo que nuestros institutos no se recarguen con elementos escolares capaces de rebajar el nivel de la escuela.»

No déis cachetes aunque sean merecidos

Tendrá siete años el próximo mes de Julio, aquel niñito. Inteligente, de corazón, demasiado corazón tal vez, pero carácter difícil á veces, y creo yo, naturaleza ardiente, hasta violenta algunas veces.

El papá, poco paciente . . . como muchos papás que yo conozco, le administra á veces algunos cachetes: Y la mamá se enoja. No quiere que golpeen á su hijito y ha observado que su fisonomía tan abierta se ha obscurecido, se ha puesto dura después de una corrección; dice que los cachetes no reparan nada ni corrigen á nadie, que hacen solamente servil el alma. Y ella lo espera todo del corazón y de la razón de su hijo.

Ahora bien, el otro día Francisco (este es el nombre del niñito), jugaba con sus dos hermanitas y la joven criada, mientras que el papá y la mamá escribían ahí al lado, en el gabinete de trabajo . . . . Alegrías, gritos, frescas risotadas. De pronto, silencio completo.

El padre entra en la habitación y percibe sobre el piso encerado un gran charco de agua y á la criada que tiene en la mano el vaso acusador. La pobre criada, reprendida por su aturdimiento, seca la mancha sin decir palabra, y todo parece olvidado.

Llegada la noche, como de costumbre, el papá acuesta á su hijito y lo lleva á su camita envuelto en su larga camisa de noche, mientras que la madre, ayudada por la criada, hace dormir á sus dos hermanitas.

«Ven mamá . . . .» llama el pequeño Francisco después de un momento. Y la mamá, que cree que el niño reclama el habitual beso de la noche, contesta: «Espera, mi querido, pronto habré terminado, ya voy.» Pero la voz se hace más apremiante, casi suplicante: «Ven mamá, yo no puedo dormir.»

Y cuando la madre se inclina para abrazar el pequeño querido, éste le dice muy bajo al oído: «Sabes, mamá, no fué María quien derramó el agua en el cuarto, antes de comer,

fuí yo.»—Pero, mi querido, responde la mamá un poco conmovida, no es ahora que debiste decirlo, fué entonces, cuando lo hiciste. Has dejado reprender á la pobre María que no lo merecía y que no te acusó. Otra vez confesarás en seguida tu falta, ¿no es así, hijo mío? . . . «Es que . . . , contesta el niño, moviendo la cabeza de un lado para otro, es que . . . . »

La mamá no pide el final de la frase, ha comprendido todo lo que hay dentro de ese: es que . . . .

Y de vuelta en el gabinete de trabajo, donde el papá lee su diario, apenada y feliz á la vez, ella le cuenta todo sin hacer comentarios.

El papá no dice nada tampoco, ¿acabará por pensar como la mamá?

Congreso internacional de la enseñanza del dibujo

La «Federación internacional de la enseñanza del dibujo» fundada en el Congreso de Berna de 1904, organizó en Londres un tercer Congreso, que se celebró del 3 al 8 de Agosto del año en curso. Las cuestiones á discutir fueron las siguientes: 1º el dibujo en sus relaciones con el modelaje y el trabajo manual; 2º la enseñanza del dibujo en las diferentes profesiones y su admisión definitiva en las facultades; 3º preparación y formación de los maestros de dibujo; 4º organización de la enseñanza profesional artística; 5º proyectos referentes al aprendizaje y las escuelas; progresos realizados después del segundo Congreso; 6º verificación de los signos y símbolos en uso en el dibujo técnico; 7º modo de propagar las ideas de arte y de desarrollar el gusto público; 8º vocabulario internacional de los términos empleados en la enseñanza del dibujo; 9º informes de las experiencias hechas con el objeto de establecer, para la educación de los niños, métodos adaptados á su naturaleza y á su capacidad. El Congreso fué acompañado de una exposición.

Una generosa iniciativa

Las alumnas maestras de la Escuela normal de maestras de Ajaccio, acaban de llevar á cabo un acto de caridad que merece ser consignado.

La mujer de servicio de la escuela maternal anexa, murió hace algunos meses, dejando varios huérfanos. Las alumnas de tres promociones, movidas por un sentimiento de solidaridad humana, decidieron inmediatamente encargarse de la educación y del mantenimiento de uno de ellos, una niñita de 8 años, que el padre es incapaz de educar. La niña será colocada en casa de una buena mujer, hasta que sea capaz de ganarse la vida; las alumnas pagarán su pensión, comprarán sus vestidos que serán confeccionados en la escuela hasta que la niña sea capaz de hacérselos, vigilarán su trabajo en la escuela anexa y visitarán regularmente á su cuidadora. Los gastos serán cubiertos por las cotizaciones regulares de las alumnas maestras. Sin duda alguna las promociones futuras contribuirán también á esta obra de beneficencia colectiva.

El amoralismo en la escuela primaria

G. Compayré deplora que se encuentren hoy día, maestros que sostengan «que hoy no hay más necesidad» de la enseñanza moral y que se pueda leer en un manual de «pedagogía moderna» la siguiente conclusión: «Todo el cuidado que poníamos en moralizar, lo pondremos de hoy en adelante en no moralizar... Pero, se nos dirá, ¿qué serán entonces la sociedad y la moral? Serán aquello que puedan ser,» Eso es enojoso, sin duda; no hay sin embargo que sentir una inquietud extrema.

A despecho de la disconformidad del autor de la «pedagogía moderna», moral y sociedad subsistirán porque ellas son necesarias, y los pedagogos en tren de innovaciones no podrán nada contra ellas.

La protección de la voz profesional

La voz es, en muchas carreras, el instrumento de trabajo, el útil profesional. Ahora bien, no existe ninguna escuela donde se aprenda el manejo de ese instrumento. El doctor Pedro Bonnier ha podido convencerse por experiencias que ha hecho en la escuela normal de maestros de Auteil y en la escuela normal de maestras de Batignolles, que el mayor número de alumnos y alumnas maestras, no tenía ninguna idea de lo que puede y debe ser la emisión de la voz. Como consecuencia de esta ignorancia, muchos de esos jóvenes desde el principio de su carrera, forzarán, falsearán, quebrarán su voz y se convertirán muy pronto en candidatos á la laringitis, como una gran cantidad de sus colegas anteriores. Es un mal que el doctor Bonnier quisiera prevenir é indica algunas medidas que se podrían tomar con ese objeto.

Lo que son escuelas confesionales "libres"

Lo que en Bélgica se titula «el sistema de enseñanza libre», es, como el sistema de escuelas particulares en Francia, del todo confesional y reaccionario, y lo es al punto de tener en jaque á las escuelas oficiales que carecen de alumnos, mientras las clases «libres» se ven atestadas de alumnos. No obstante, esas escuelas congreganistas se encuentran bajo el protectorado del Estado que las «adopta» y subvenciona, sin que ni él ni las comunas tengan la menor ingerencia en la organización ó en los métodos de las llamadas escuelas «libres». El Estado no ha podido ni siquiera, salvar el derecho de revisión de esas escuelas por inspectores fiscales, por verse sujeto al ultramontanismo.

De los 6726 directores y directoras de escuelas «libres», no menos de 4633 son miembros de órdenes religiosas y han hecho voto de obediencia incondicional al Papa. Todos los «seminarios de maestros», libres ó fiscales, se encuentran

en contacto directo con los obispados y dependen de sacerdotes y órdenes. Los libros de texto son obras de jesuitas y monjes. A uno de estos últimos, Cantaert, débese un «libro de historia general para uso de los seminarios» que da una idea de como se infiltra la ciencia. Cualquiera creería que en episodios como la guerra religiosa, la sublevación de los Países Bajos contra la opresión española, el autor observara cierta reserva y no escribiría contra su propia patria. Pero no hay tal. El monje Cantaert tiene el valor de defender á España y llama las felonías de Felipe II perfectamente justas y la inquisición autorizada. «La iglesia » católica es enteramente una sociedad con derecho de » perseguir las faltas de sus miembros y aplicarles no sola- » mente castigos espirituales, sino también materiales como » ser multas, prisiones, etc., («ese «etc.» significaba «la ho- » guera»). También puede el Estado castigar el desórden » causado por herejes dentro de la iglesia».

Luego el sanguinario Felipe II, tuvo el derecho de pisotear las garantías pactadas con Bélgica para combatir la reforma religiosa! Y los maestros así enseñados instruyen más tarde la juventud que les es confiada.

Envidiable situación del maestro primario en Mecklenburgo, (Alemania)

En las escuelas rurales del nombrado gran ducado, le corresponde al maestro correr con la calefacción de la clase. Al efecto se le proporciona la cantidad necesaria de leña, la que se descarga delante la casa, pero la tarea de llevarla dentro, de despedazarla (para lo cual se le fija un término prudencial) queda á cargo del maestro. Uno de esos felices mortales escribe al «Paedagogische Zeitung» de Berlin, como sigue: «Cuando el frío es intenso, enciendo la lumbre á las 9 de la noche hasta las 3, y á las 5 vuelvo á hacer fuego, único modo para calentar la vasta sala; pero por lo general prendo el fuego á las 5 a. m. y vuelvo á acostarme, á las 6 vuelvo á echar leña. Tenemos que hacerlo personalmente porque no hay gente de servicio que quiera levantarse á esas horas.

«Además de la calefacción, la limpieza del local, es tarea parcial del maestro, desde que la ordenanza del ministerio nos impone la vigilancia «de la ventilación y limpieza de las clases y w. c.»

«No es de extrañar, pues, que los pobres maestros rurales, pidamos á los niños ayuda para llenar todos esos deberes que gravan nuestra pobre existencia de pedagogo. La sola tarea de presenciar la limpieza, etc., nos absorbe el poco tiempo que nos deja la enseñanza, y no hay descanso sino en días feriados».

Testimonio de alumnos

El escaso crédito que puede darse á veces á testimonios de alumnos, se ha evidenciado recientemente con motivo de un incidente ocurrido en Silesia.

Doce chicuelas de primer año participaron al maestro con todas las señales del terror, haber visto á un condiscípulo ahogarse en el cercano estanque, al pretender recuperar su sombrero arrebatádole por el viento, otra niña de tercer año, al pasar por el lugar á las 11 confirma haber visto consumarse el hecho. En vano una brigada de peones fué en busca del cadáver.

Al día siguiente ningún alumno faltaba á la lista y se comprobó que la víspera la alumna de tercer año, había asistido á clase hasta las 12 y no podía haber estado cerca de la laguna; á pesar de ello, la niña mantuvo su primera denuncia con muchos detalles.

Estas son declaraciones de niñas sobre un hecho que no se ha producido y dan de pensar cómo suele falsearse la verdad en cosas pequeñas y cuando la autoridad invoca el testimonio de alumnas contra el maestro. Y sin embargo, cuantas veces admite la inspección la veracidad de tales declaraciones.
